

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za fonetiku

## DIPLOMSKI RAD

Usporedba nastave hrvatskoga jezika u redovnom obrazovnom sustavu i ustanovama za odgoj i obrazovanje namijenjenima osobama s posebnim potrebama (na primjeru Centra za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb)

Mentorica: dr. sc. Arnalda Dobrić

Student: Tomislav Hrebak

Zagreb, rujan 2014.

**NASLOV RADA:** Usporedba nastave hrvatskoga jezika u redovnom  
obrazovnom sustavu i ustanovama za odgoj i  
obrazovanje namijenjenima osobama s posebnim  
potrebama (na primjeru Centra za odgoj i obrazovanje  
„Slava Raškaj“ Zagreb)

**KANDIDAT:** Tomislav Hrebak

**DATUM OBRANE:** \_\_\_\_\_

**KOMISIJA:** 1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

**OCJENA:** \_\_\_\_\_

## Sadržaj

Predgovor .....	5
Uvod .....	7
Teorijski dio .....	8
1. Povijesni pristup učenicima s teškoćama .....	9
2. O integraciji .....	14
3. O inkluziji .....	18
4. Zakonski aspekti odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama .....	23
4.1. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju ...	24
4.2. Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama i većim teškoćama u razvoju .....	26
4.3. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama .....	27
5. Ustroj i djelovanje Centra za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb .....	32
5.1. Odjel odgoja i psihosocijalne rehabilitacije za djecu predškolske dobi .....	33
5.1.1. Predškolski odgoj u vrtiću Centra .....	33
5.1.2. Rane intervencije .....	33
5.1.3. Patronaža .....	34
5.2. Odjel odgoja i psihosocijalne rehabilitacije za djecu osnovnoškolske i srednjoškolske dobi .....	34
5.3. Odjel audiorehabilitacije i logoterapije .....	36
5.3.1. Audiorehabilitacija .....	37
5.3.2. Logoterapija .....	38
5.3.3. Savjetodavni rad .....	38
5.4. Odjel osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja .....	39
5.5. Odjel prehrambenih i pomoćno-tehničkih poslova .....	40
5.6. Srednja strukovna škola .....	40
6. Prikaz slučaja - individualna rehabilitacija (vježbe slušanja i govora) .....	43

Praktični dio .....	44
7. Obilježja nastave književnosti i jezika u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama .....	45
7.1. Nastava književnosti .....	45
7.2. Nastava jezika .....	50
8. Cjelokupni nastavni plan strukovne škole Centra .....	54
9. Nastavni program hrvatskoga jezika i književnosti u strukovnoj školi Centra .....	62
9.1. Poteškoće učenika .....	65
9.2. Nastava književnosti i jezika .....	68
9.2.1. Sat 1. (blok-sat interpretacije) .....	68
9.2.2. Sat 2. (blok-sat interpretacije) .....	75
9.2.3. Sat 3. (blok-sat interpretacije) .....	81
9.2.4. Sat 4. (blok-sat interpretacije) .....	87
9.2.5. Sat 5. (blok-sat obrade novog gradiva) .....	93
9.2.6. Sat 6. (blok-sat lektire) .....	98
9.2.7. Sat 7. (sat lektire) .....	101
9.2.8. Sat 8. (sat ponavljanja i vježbi) .....	105
9.2.9. Sat 9. (sat provjere i ocjenjivanja) .....	108
9.2.10. Sat 10. (sat ponavljanja i sat provjere stečenih spoznaja) .....	109
9.3. Sažeti pregled predloženih postupaka prilagodbe nastave učenicima s teškoćama ....	113
10. Zaključak .....	115
11. Sažetak i ključne riječi .....	118
12. Summary and key words .....	119
13. Literatura .....	120

## **Predgovor**

Izrada i obrana diplomskoga rada vrhunac su studija i finalno priznanje studentu da je spreman iskoračiti iz studijskih okvira i ući u svijet rada i životnog ostvarivanja spoznaja stečenih tijekom studija. Završetak studija ujedno predstavlja i novi početak, pretpostavlja nova dokazivanja i nudi mogućnost radnog samoostvarenja, ali prije svega čovjeka ispunjava spoznajom kako se dugogodišnji rad na kraju isplatio.

Izrada ovoga rada ne bi bila moguća bez potpore mnogih osoba među kojima želim istaknuti najvažnije i zahvaliti im.

Zahvaljujem svojoj mentorici, profesorici Arnaldi Dobrić, na pomoći u izradi ovoga rada, na strpljenju i brojnim korisnim savjetima, a ponajviše na tome što mi je predložila odlazak u posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu i time omogućila susret s učenicima s teškoćama, proučavanje njima prilagođene nastave i stjecanje neprocjenjivog radno-emocionalnog iskustva.

Zahvaljujem profesorici Slavici Jelić, ravnateljici Centra za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb, što mi je srdačno dopustila boravak na nastavi hrvatskoga jezika u srednjoj strukovnoj školi Centra i prikupljanje materijala za izradu ovoga rada.

Zahvaljujem profesorici Božici Veršić, nastavnici hrvatskoga jezika u srednjoj strukovnoj školi Centra, što mi je omogućila pohađanje nastave hrvatskoga jezika u razredima u kojima je predavala i prenosila mi svoja iskustva u radu s učenicima s teškoćama te tako stvorila jasnu sliku o odgojno-obrazovnim uvjetima u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama.

Zahvaljujem audiorehabilitatoricama Centra, profesoricama Dajani Ivković i Željki Margetić, na ustupanju podataka o teškoćama učenika u promatranim razredima, kao i odgovarajuće literature, te na omogućavanju promatranja individualnih vježbi slušanja i govora u prostorima Centra.

Zahvaljujem cjelokupnom upravnom i nastavničkom osoblju Centra na iskazanoj podršci i gostoljubivosti tijekom mojih hospitacija u Centru.

Zahvaljujem i svojim roditeljima što su mi tijekom cijelog studija bili bezrezervna podrška i oslonac te što su mi omogućili potpunu posvećenost studiju.

Zahvaljujem svim prijateljima i kolegama studentima s kojima sam usvajao nove spoznaje, proširivao vidike i proveo prekrasno vrijeme.

Posebno zahvaljujem dvjema krasnim prijateljicama među svim kolegicama, Ivani i Mihaeli, što su u moje dnevne, tjedne, mjesečne, godišnje i višegodišnje rasporede unijele kreativni nered, mnoštvo lijepih trenutaka, nezaboravnih anegdota i uspomena te mnoštvo sretnih osjećaja.

A najveća hvala mojoj Mateji, koja je uvijek bila uz mene, gurala me naprijed kad je bilo vrlo teško i neopisivo mi puno pomogla da studij privedem kraju. Hvala za svako ohrabrenje, svako vjerovanje u mene, svaki brižan pogled, svaki osmijeh i bezuvjetnu ljubav.

## Uvod

Hrvatski odgojno-obrazovni sustav sastavljen je od predškolskog odgoja te osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja. Budući da je jedino osnovnoškolsko obrazovanje i obvezno, roditelji su dužni svoju djecu u određenom trenutku upisati u prvi razred osnovne škole. Djeca su od tada nadalje umrežena u sustav osnovnoškolskog obrazovanja, što znači da polaze škole u kojima uz pomoć i vodstvo nastavnika savladavaju predviđeni obrazovni program za pojedini razred nakon kojeg prema svojim željama mogu te najčešće i nastavljaju školovanje na višem stupnju. Kako je osnovnoškolsko obrazovanje obvezno za sve, obvezno je i za učenike s teškoćama u razvoju koji ovisno o vrsti i stupnju teškoća mogu pohađati redovne osnovne škole ili posebne odgojno-obrazovne ustanove. Nakon završetka osnovnoškolskog obrazovanja učenici s teškoćama mogu se integrirati u redovne srednje škole ili, ako bi im priroda njihovih teškoća znatno otežala obrazovanje u redovnim odgojno-obrazovnim uvjetima, nastaviti školovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama kakva je i Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb.

Cilj ovoga rada bio je istražiti kako se, s obzirom na specifičnosti učenika, odvija nastava hrvatskoga jezika u srednjoj strukovnoj školi Centra za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb i koliko se ona razlikuje od uobičajenih formi nastave hrvatskoga jezika u redovnim školama. Nakon teorijskog okvira, koji uključuje općenit prikaz društveno-obrazovnog položaja djece s teškoćama kroz povijest, generalnu težnju za njihovom integracijom u redovne školske ustanove i njihov zakonski položaj u hrvatskome obrazovnom sustavu, kao i prikaz cjelokupne strukture i djelovanja Centra za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb, u praktičnom dijelu rada, nakon što se prethodno prikažu zakonitosti nastave književnosti i jezika u redovnom obrazovnom sustavu i navedu poteškoće učenika u promatranim razredima Centra, prikazat će se izgled deset nastavnih jedinica hrvatskoga jezika uz osvrt na njezine dobre ili manje dobre odlike te će se pokušati dati određene preporuke za drugačiju organizaciju promatranih nastavnih sati.

## **Teorijski dio**



## 1. Povijesni pristup učenicima s teškoćama

Što se ide dalje u prošlost, to je sve više primjera nehumanog odnosa prema djeci i mladima s teškoćama. Vrhunac nehumanosti vrlo je vjerojatno ostvaren u vrijeme rodovskog uređenja društva kada su uslijed teških životnih uvjeta, nedostatka hrane i stalne borbe s prirodom mnoga slabija djeca, a među njima i djeca s teškoćama, napuštana ili čak i ubijana (Sekulić-Majurec, 1988:27). U robovlasničkom su sustavu djeca s teškoćama u razvoju, a osobito s izraženim tjelesnim manama, najčešće ubijana odmah nakon rođenja ili izražavanja teškoća, što su omogućavali neki od tadašnjih propisa. Poznat je primjer vojničke države Sparte (Bouillet, 2010:14) u kojoj je ostavljanje sve slabije djece ili djece s određenim teškoćama na planini Tajgetu bila normalna pojava.

U srednjem se vijeku pojava teškoća u razvoju pod crkvenim utjecajem tumačila mistično-religiozno, kao kazna za vlastite grijehе ili grijehе predaka osoba s teškoćama, zbog čega su takve osobe doživljavane kao sramota, kao nešto čega se treba stidjeti i što treba sakriti. Posljedica takvog razmišljanja bilo je nesudjelovanje osoba s teškoćama u društvenom životu pripadajuće zajednice. Situacija se donekle popravlja u razdoblju humanizma i renesanse kada poznati pedagozi i filozofi, poput Rabelaisa, Roterdamskog, Diderota, razmatraju mogućnosti odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju pri čemu se kao glavna svrha odgoja nameće razvijanje svih postojećih sposobnosti djeteta (Sekulić-Majurec, 1988:28). Češki humanist Jan Amos Komenský odlazi najdalje od svih kada govori o nužnosti organiziranja posebne nastave za takvu djecu, što rezultira pojavom individualne nastave za djecu s teškoćama kao preduvjetom stvaranja povoljnijih uvjeta za njihovo uključivanje u društvenu zajednicu.

Daljnji napredak, iako skroman, bilježi se u razdoblju razvoja kapitalističkih društvenih odnosa temeljenih na profitu kao osnovnoj pokretačkoj snazi razvoja kada su osobe s teškoćama zapošljavane na najjednostavnijim, a ujedno i najslabije plaćenim radnim mjestima, što im je unatoč njihovu čestu izrabljivanju ipak omogućilo stjecanje kakve-takve radne emancipacije. To je bilo razdoblje ekonomske ekspanzije kada su i osobe s teškoćama, s obzirom na povećanu potrebu za radnom snagom u proizvodnom sektoru, postale produktivni članovi društva. Radovančić (2003:75) ističe kako o općoj ekonomskoj situaciji dominantno ovisi službeni pristup društva osobama s posebnim potrebama koji označava *oficijelnom ideologijom tretmana*. „Tako, npr., u vrijeme ekonomske stagnacije dolazi do viška radne snage ili (...) do suvišnog stanovništva koje čine starci, bolesni, djeca bez roditelja, socijalno ugroženi, osobe s teškoćama i sl., te se pojavljuju mjere socijalne zaštite i specijalno

obrazovanje u okviru zasebnih ustanova. (...) Dakle, u razdoblju ekonomske stagnacije društvena je ideologija stavila naglasak na mjere socijalne zaštite i segregacijski model obrazovanja, a u razdoblju ekonomske ekspanzije i, općenito, civilizacijskog dosega usmjerena je prema odgojno-obrazovnoj i socijalnoj integraciji“ (Radovančić, 2003:75).

Do kraja 18. stoljeća već postoji mreža odgojno-obrazovnih ustanova namijenjenih djeci s teškoćama u razvoju, a dolazi i do prvog sustavnijeg osposobljavanja stručnjaka za rad s njima (Sekulić-Majurec, 1988:29). Tijekom 19. stoljeća takve se ustanove diferenciraju prema vrsti i stupnju teškoća učenika te im počinju pružati do tada najveće razvojne mogućnosti. Međutim, negativna strana izdvajanja osoba s teškoćama u zasebne ustanove ponovno se očitovala njihovom društvenom marginalizacijom i rastućom segregacijom, što je bilo uvjetovano i isključivo biologističkim pristupom teškoćama u razvoju (Sekulić-Majurec, 1988:29). Takav je pristup uvelike doprinio razbijanju mistično-religioznog objašnjenja različitih razvojnih teškoća, no u obzir nije uzeta činjenica kako pri nastanku i trajanju razvojnih teškoća kod djeteta ulogu ne moraju imati samo biološki već i određeni socijalni faktori.

Do takve se spoznaje došlo sredinom 20. stoljeća, povlačenjem paralele s prečesto nepovoljnim položajem radničke klase u društvu i uočavanjem kako razvojne teškoće mogu biti i posljedica restriktivne i deprivirajuće okoline, siromaštva i nepovoljnih životnih prilika. „Sve se češće upozorava na pojavu da dvoje djece s identičnom varijacijom u razvoju neke osobine, s istom vrstom i stupnjem somatopsihičkog oštećenja, dakle s biološki identičnim 'hendikepom', neće imati iste teškoće u razvoju ako jedno od njih živi u izuzetno povoljnoj i za njegov razvoj poticajnoj socio-ekonomskoj okolini, a drugo u izuzetno nepovoljnoj i nestimulativnoj (...)“ (Sekulić-Majurec, 1988:30). Tada se segregacijski obrazovni model počeo preispitivati. „Često se naglašava da je u tom segregacijskom modelu naglasak previše bio stavljen na samo oštećenje te da se premalo vodilo računa o ostalim sposobnostima koje takvo dijete, bez sumnje, ima. Ovakav model dovodi do stigmatizacije osoba s teškoćama u razvoju jer se neke značajke grupe pripisuju u cjelini pojedinoj osobi čime se stvara niz nepoželjnih posljedica“ (Radovančić, 2003:76). Suprotno tome, individualizirani pristup djetetu, neovisno o tome pohađa li ono redovnu školu ili posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu, „nalaže da razinu i sadržaj prilagodbe ne određuju vrsta i stupanj teškoća u razvoju, već mogućnosti i potrebe svakog djeteta“ (Bouillet, 2010: 43).

Tijek razvoja kolektivne društvene svijesti o potrebama osoba s teškoćama pokazuje i nekoliko različitih pristupa djeci i mladima s teškoćama u razvoju. Riječ je o medicinskom

modelu, modelu deficita i socijalnom modelu čije su glavne karakteristike prikazane u Tablici 1.

Tablica 1. Prikaz modela odnosa prema osobama s teškoćama (iz: Alfirev, 2000 prema Bouillet, 2010:13)

KOMPONENTE REHABILITACIJE	MEDICINSKI MODEL	MODEL DEFICITA	SOCIJALNI MODEL
Predmet	teškoća, nesposobnost osobe	posebna potreba osobe	sposobnosti, interesi, potrebe i prava osobe
Cilj	promjena osobe radi uklapanja u koncept „normalnosti“	smanjenje ili otklanjanje činitelja koji pridonose teškoćama socijalne integracije	izjednačavanje prava osoba s teškoćama s pravima „većinske“ populacije
Svrha	zaštita, skrb, izbjegavanje rizika	normalizacija života tih osoba	uključivanje osoba s teškoćama u zajednicu
Uloga društva	uspostava specijalnih službi za uklanjanje i/ili ublažavanje teškoća	otvaranje specijaliziranih ustanova za edukaciju i rehabilitaciju	uklanjanje svih prepreka u okruženju, zajednici i izjednačavanje mogućnosti
Osnovni procesi	dijagnosticiranje, institucionalizacija	dijagnosticiranje, institucionalizacija	procjena, deinstitutionalizacija
Dugoročne posljedice	niža razina socijalne kompetentnosti, infantilizacija	segregacija, djelomična socijalna integracija	inkluzija

Kao što je vidljivo već i iz tabličnog prikaza, osnovna je karakteristika medicinskog modela pristup osobi s teškoćama kao problemu koji bi trebalo riješiti. U središtu su pozornosti poteškoće osobe koje treba potpuno ukloniti ili ih barem smanjiti do razine na kojoj će osoba moći postati ravnopravan član društva ili, kako ističe Kobešćak (2003:28), „društvo poduzima aktivnosti da takvu osobu smjesti pod patronat specijalnih službi i da ju

izdvoji u posebne ustanove kako bi se rehabilitirala tako da joj se poteškoća smanji ili ukloni.“ Navedeni model javlja se sredinom 19. stoljeća.

Model deficita, koji biva aktualan krajem 19. i početkom 20. stoljeća, predstavlja prijelaznu fazu između medicinskog i socijalnog modela. Kao što mu i samo ime govori, naglasak je, u čemu se očituje i sličnost s medicinskim modelom, na „deficitu“, odnosno posebnoj potrebi osobe. I ovdje se poteškoće nastoje smanjiti ili ukloniti, no one nisu isključivi okvir promatranja određene osobe s posebnim potrebama, već se uviđa i potreba za njezinom edukacijom kao preduvjetom kasnije socijalne integracije. Ipak, integracija još uvijek ostaje samo djelomična jer se u slučaju nemogućnosti uklanjanja poteškoća osobe uključuju u odgovarajuće institucije, uglavnom smještene u velikim gradovima, i tako odvajaju od svoje prirodne sredine, što je jedan oblik segregacije.

Upravo je taj nedostatak modela deficita osnovno polazište socijalnog modela koji se javlja osamdesetih godina 20. stoljeća: osobe s teškoćama moraju se uključiti u društvenu zajednicu jer je njihova institucionalizacija zapravo društveno uvjetovana diskriminacija (Kobešćak, 2003:29). Osobe s teškoćama ne čine samo njihove poteškoće; one imaju i različite sposobnosti, interese, a i određena prava među kojima i pravo na jednake mogućnosti kako u životnoj zajednici, tako i u obrazovanju i drugdje. Zbog toga u ovome modelu naglasak više nije toliko na dijagnosticiranju poteškoća osobe koliko na procjeni njihovih mogućnosti, a potom i deinstitutionalizaciji.

Opisani se modeli mogu prepoznati i u današnjem društvu. Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb predstavlja svojevrsnu koheziju modela deficita i socijalnog modela s težnjom prema ovom potonjem. Karakteristike socijalnog modela očituju se sudjelovanjem Centra u uključivanju djece s teškoćama u redovne škole i provođenjem deinstitutionalizacije, što predstavlja značajnu razliku u odnosu na razdoblje prije dvadeset godina (1994. godine) kada je Centar djeci i mladima s teškoćama osiguravao i smještaj čime ih je izdvajao iz njihove prirodne sredine. Danas Centar, osim u iznimnim situacijama, ne nudi uslugu smještaja, a prisutna je i tendencija obavljanja stručne prakse srednjoškolaca u njihovim domicilnim okruženjima. Međutim, potpuna, sveobuhvatna primjena socijalnog modela čini se neizvedivom, i to ne samo u Centru. Već samo postojanje Centra kao posebne, specijalizirane odgojno-obrazovne ustanove za rad s djecom i mladima s posebnim potrebama pretpostavlja provođenje modela deficita. Za djecu i mlade koji nisu uključeni u redovne obrazovne ustanove organizirana je nastava po prilagođenim programima te odgovarajući edukacijsko-rehabilitacijski tretman u vremenu trajanja nastave ili produženom stručnom

postupku nakon vremena nastave, što im ni u kojem slučaju ne može biti naodmet, no činjenica je da se ta djeca i mladi podučavaju odvojeno od djece bez teškoća te da se tako može stvoriti dojam da to tako mora i jedino može biti, što može dovesti do stvaranja predrasuda i različitih oblika diskriminacije. Kako ističe Bouillet (2010:15), „sve dok postoji izdvajanje iz zajednice i 'dvojnost' sustava, nema jednakih mogućnosti za sve i samo neki mogu participirati u društvu“. Prema tome, „iako sva suvremena društva teže afirmaciji socijalnog modela odnosa prema osobama s teškoćama (...), u stvarnosti i dalje ne postoje društvene zajednice u kojima je taj model potpuno razvijen i implementiran“ (Bouillet, 2010:15). Da bi se socijalni model mogao u potpunosti razviti, nužno je restrukturiranje društva (Kobeščak, 2003:29), što je u najmanju ruku dugotrajan i složen proces, no provođenje integracije prvi je korak u pokušaju potpunog razvijanja socijalnog modela odnosa prema osobama s posebnim potrebama.

## 2. O integraciji

Iako su posebne odgojno-obrazovne ustanove pokazale da se djeca i mladi s teškoćama mogu uspješno obrazovati ako se nastavni proces prilagodi njihovim specifičnostima (Sekulić-Majurec, 1988:24), i time im pružile šansu za obrazovnu i profesionalnu društvenu afirmaciju te ujedno i opravdale svoje postojanje, njihov je glavni (i jedini) nedostatak sadržan u tome što takav put do potencijalne društvene afirmacije može dovesti do smanjenja društvene kompetencije djece i mladih s teškoćama. Takav proces vrlo jednostavno prikazuje Sekulić-Majurec (1988:31): „Odmalena izdvojeni u specijalne odgojno-obrazovne ustanove u kojima su im sva ostala djeca bila vrlo slična po svojim razvojnim specifičnostima, takva su djeca učila živjeti samo sa sebi sličnima. A, učeći to odmalena, takve su modele ponašanja zadržavali i kasnije, kao odrasli ljudi zatvarajući se u specijalne zaštitne radionice u kojima su radili sa sebi sličnima, u slobodno se vrijeme krećući u klubovima i društvima sebi sličnih. Time se ustvari provodila marginalizacija tih osoba, njihovo potiskivanje na sporedne tokove života i rada, te njihovo udaljavanje iz svih važnijih tokova društvenog života“. Zbog toga se integracija učenika s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove, ako je to moguće, nameće i kao prirodna nužnost: ona trebaju što više aktivno sudjelovati u različitim oblicima društvenog života, počevši od školske ustanove u kojoj će biti okružena vršnjacima bez posebnih potreba s kojima će, što vrijedi i u obrnutom smjeru, učiti živjeti u zajednici osoba koje mogu biti različite, ali ispunjene tolerancijom, razumijevanjem i željom za međusobnom interakcijom. To je ideal kojemu treba stremiti i koji se izgrađuje od školskih godina.

Međutim, brojna istraživanja (Asher i Dodge, 1986; Hogan i dr., 1990; Garvey i Kroese, 1991; Zovko, 1976; Zovko, 1980; Brdar, 1980; Sekulić-Majurec, 1983; Stančić, 1988; Stančić, 1990; Nazor i Buj, 1991; Nazor i Nikolić, 1992 prema Sekulić-Majurec, 1997:541) pokazala su kako su učenici s teškoćama u redovnim školama često u nepovoljnijem socijalnom položaju od učenika bez teškoća, čak i nakon njihova višegodišnjeg zajedničkog školovanja. Tome mogu biti različiti uzroci, poput lošeg uspjeha u učenju, u čitanju, različitih oblika neprilagođenog ponašanja, neuredna izgleda ili potjecanja iz obitelji lošeg socioekonomskog statusa, no loša prihvaćenost učenika s teškoćama u razredu redovne škole može se izbjeći odgovarajućim, pravodobnim djelovanjem nastavnika. Uključivanje učenika s teškoćama u redovni razred predstavlja stresnu situaciju za cijeli razred, stoga je važno da prije svih nastavnika nema negativnih stavova prema takvom djetetu, a upravo će se

osobnim kontaktom s njime i pozitivnom iskustvom u radu s njime takvi stavovi i učvrstiti (Sekulić-Majurec, 1997:544). Nakon toga nastavnik može učenike kvalitetno pripremiti na dolazak učenika s teškoćama u njihov razred, informirajući ih o njegovim specifičnostima, ali i potičući ih na uživljavanje u njegov doživljajno-spoznajni svijet, čime otvara prostor za stvaranje pozitivne socijalne klime u razredu i prije dolaska učenika s teškoćama. Kad učenik napokon dođe u redovni razred, nastavnik može odigrati bitnu ulogu i time što će omogućiti dovoljno aktivnosti u kojima novopridošli učenik može sudjelovati i što će ga poticati da sudjeluje u njima, pri čemu ga neće kuditi, već mu pomagati (Sekulić-Majurec, 1997:545). Na taj će način, što je i glavni cilj integracije (Batinić, 2003:38), učenik s teškoćama najbolje spoznati vlastite mogućnosti i sposobnosti te krenuti putem razvoja svih svojih potencijala. „Time se ostvaruju preduvjeti za zdrav razvoj ličnosti djeteta s poteškoćama u razvoju“ (Batinić, 2003:38).

Ipak, mogućnost odgoja i obrazovanja u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama ovisi o vrsti i stupnju teškoća učenika. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 126/2012), drugim od ukupno osam navedenih načela obrazovanja na razini osnovnog i srednjeg obrazovanja ističe se kako se „odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi temelji na jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima“. To znači da djeci i mladima s razvojnim teškoćama, neovisno o tome jesu li integrirani u redovne škole ili pohađaju posebne odgojno-obrazovne ustanove, treba omogućiti pohađanje obrazovnih programa pod uvjetima koje će oni moći ispuniti, što prije svega podrazumijeva prilagođene ili posebne obrazovne programe uz individualizaciju načina rada nastavnika sukladno potrebama učenika. Odgoj i obrazovanje usmjereno na učenika temeljna je postavka Nacionalnog okvirnog kurikulumu koji promiče upravo razvoj učeničkih kompetencija prema njihovim vlastitim potrebama i sposobnostima. Neprilagođavanje pedagoško-didaktičkih metoda i sredstava rada učenicima s teškoćama u uvjetima integriranog odgoja i obrazovanja, što se još događa u pojedinim školama, ne samo da im neće osigurati jednake obrazovne šanse kao i učenicima bez teškoća, već će mogućnost njihova odgojno-obrazovnog napredovanja dovesti na minimum. Suprotno tome, jedno od načela Nacionalnog okvirnog kurikulumu naglašava i uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav, tj. „uvažavanje odgojno-obrazovnih potreba svakoga djeteta, učenika i odrasle osobe, napose onih koji su izloženi marginalizaciji i isključenosti“ (Fuchs, 2011:26).

Osnovni je cilj u pristupu učenicima s teškoćama njihovo osposobljavanje za ravnopravno uključivanje u socijalnu sredinu koja ih okružuje, pri čemu prevladava mišljenje

kako će se taj cilj najprije ispuniti uključivanjem učenika s teškoćama u redovne škole (Dulčić, 2003:7). Međutim, „odgojno-obrazovna integracija ne implicira ukidanje tzv. specijalnog odgoja, shvaćenog u smislu zadovoljavanja specifičnih odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih potreba djece i mladih s posebnim potrebama, i ne implicira uključivanje sve takve djece u redovite odgojno-obrazovne ustanove“ (Bouillet, 2010:9). Kako ističe Sekulić-Majurec (1988:41), djeca i mladi u redovne se škole trebaju uključiti samo ako to ni na koji način neće nepovoljno djelovati na njihov daljnji razvoj. Primjera radi, integracija gluhih osoba u redovne škole može biti potpuno neuspješna ako gluhi učenik ne može komunicirati sa svojom okolinom, ako ne razumije predavanja te se osjeća izolirano od strane vršnjaka ili nastavnika. U tom je slučaju teško očekivati kvalitetno obrazovanje (Andrijević Gajić i Ivasović, 2008:9) na koje učenik ima pravo jer u samom njegovu startu ostaje bez jednakih obrazovnih mogućnosti kao i ostali (čujući) učenici.

Činjenica je da se u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama podučavaju učenici međusobno slični po tome što svi imaju određene teškoće te da je integracija potrebna u smislu ublažavanja grupiranja učenika s teškoćama, što se postiže njihovim uključivanjem u redovne škole, kao i povećavanja njihovih društvenih kompetencija, no ona je neostvariva bez određenih polaznih elemenata. „Individualizacija nastave individualiziranim pristupom svakom učeniku, posebno prilagođeni odgojno-obrazovni programi, nastavna sredstva i pomagala, psihološki pristup teškoćama u razvoju učenika i posebno uvažavanje specifičnosti svakoga pojedinog učenika u odgojno-obrazovnom procesu osnovna su obilježja specijalnih odgojno-obrazovnih ustanova koje je potrebno integrirati s onim obilježjima redovnih odgojno-obrazovnih ustanova koje omogućuju djeci povoljnije socijalno iskustvo“ (Sekulić-Majurec, 1988:40). Do trenutka kada će i redovne odgojno-obrazovne ustanove učenicima koji zbog prirode svojih posebnih potreba ne mogu savladati redovni odgojno-obrazovni program moći ponuditi sve usluge koje im pružaju posebne odgojno-obrazovne ustanove, oni će se i dalje obrazovati u njima prilagođenim posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama, no pritom ne smiju ostati bez određenog kontakta s učenicima iz redovnih škola. U srednjoj školi Centra to dobro funkcionira jer se u okviru različitih projekata učenici Centra druže i s vršnjacima iz redovnih škola, kao što je Škola za medicinske sestre Mlinarska. Upravo bi to u sadašnjem trenutku integracija trebala predstavljati: snažnije povezivanje redovnih i posebnih odgojno-obrazovnih ustanova.

Da bi integracija u potpunosti ispunila svoju svrhu, tj. da bi se svi učenici s teškoćama mogli uključiti u redovne škole, najprije je potrebno osigurati takve odgojno-obrazovne uvjete



koji će učenicima s teškoćama uistinu biti povoljniji od onih koje imaju u posebnim ustanovama. U praksi to znači da nastavniku, konkretno, hrvatskoga jezika nije dovoljno biti samo nastavnik i za to imati kompetencije s područja pedagogije, već i kompetencije edukacijsko-rehabilitacijskog tipa, kompetencije fonetičara rehabilitatora, kao i sve ostalo što djeca i mladi s teškoćama trebaju imati u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama, no pritom je bitno naglasiti kako nastavnik prije svega mora biti nastavnik, a naknadno, dodatno usvajanje rehabilitacijskih znanja i vještina oplemenit će njegov pristup učenicima tijekom izvedbe nastavnoga sata. Bilo bi dobro izbjeći situacije u kojima određene školske predmete u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama predaje defektolog jer je nastavnik, koji je tijekom svoga obrazovanja stekao odgovarajuće didaktičko-metodičke kompetencije za nastavni rad, uz dodatnu edukaciju na edukacijsko-rehabilitacijskom planu i pomoć stručnog tima škole ipak potpuniji stručni kadar od defektologa u nastavi.

Puka fizička integracija (Sekulić-Majurec, 1988:36), uključivanje učenika s teškoćama u redovne škole bez osiguravanja takvih uvjeta, značilo bi samo njihovo dodatno udaljavanje od ostalih vršnjaka.

### 3. O inkluziji

Budući da učenicima s teškoćama redovne škole uglavnom ne mogu pružiti odgovarajuće uvjete, posljednjih se godina razdvajaju termini integracije i inkluzije, pri čemu je idealan sustav uključivanja djece u redovne škole predstavljen terminom inkluzija. Integracija se definira kao „uključivanje djece s manjim teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja“ (Kobešćak, 2003:27), a inkluzija kao „proces kojim se djeca s posebnim potrebama i djeca bez takvih potreba, iste kronološke dobi, stavljaju u isto okruženje radi zajedničke igre i druženja“ (Kobešćak, 2003:27). Kobešćak (2003:28), povlačeći razlikovnu paralelu između ovih dvaju pojmova, naglašava kako integracija zapravo pretpostavlja promjenu djeteta s teškoćama; ono najprije treba doseći određenu razinu prosječnosti da bi moglo polaziti redovnu školu, dok se inkluzijom poštuje individualnost svakog djeteta; razvijena je svijest o njegovim poteškoćama, no prihvaća se onakvim kakvo jest, sa svojom osobnošću i različitosti.

Radetić-Paić (2013:13) uz koncepte integracije (osamdesetih godina 20. st.) i inkluzije (devedesetih godina 20. st.) spominje i koncept normalizacije, pri čemu izraz *normalizacija* treba promatrati u okvirima vremena koje predstavlja. Pedesetih i šezdesetih godina 20. st. koncept normalizacije uistinu je i predstavljao normalizaciju, no danas se normalizacijom ne može smatrati osiguravanje društvenih uvjeta osobama s teškoćama što je moguće sličnijih društvu općenito, već samo potpuno mu jednakih, osiguranih istim, jedinstvenim zakonskim propisima vezanim uz zdravstvo, socijalno osiguranje, obrazovanje, zapošljavanje, rekreaciju i ostale usluge (Bratković i Teodorović, 2003:87).

Ti su koncepti usko povezani s ranije u radu navedenim modelima odnosa prema osobama s teškoćama. Tragom medicinskog modela koncept normalizacije podrazumijeva „uobličavanje uvjeta svakodnevnog života za osobe s teškoćama što sličnije normama društva kojem pripadaju“ (Radetić-Paić, 2013:13), konceptom integracije nastoji se „osobe s teškoćama u razvoju uključiti u društvenu zajednicu, educirati ih u redovnim školama, zaposliti, omogućiti im korištenje slobodnog vremena i niz drugih društvenih formalnih i neformalnih mogućnosti“ (Radetić-Paić, 2013:13) pod uvjetom da im narav njihovih teškoća ne onemogućava sudjelovanje u redovnom nastavnom procesu, čime se koncept integracije uklapa u model deficita, dok je najvažnije obilježje socijalnog modela koncept inkluzije koji „implicira potpuno uključivanje osoba s teškoćama u širu društvenu zajednicu, izjednačavanje njihovih prava s pravima opće populacije (svatko pripada društvu i na svoj mu način

pridonosi), nov odnos prema različitom (različitost je snaga i bogatstvo društva), deinstitutionalizaciju, pokrete za samozastupanje osoba te život u zajednici uz podršku“ (Radetić-Paić, 2013:13). U procesu inkluzije i samo usvajanje socijalnih vještina, razvijanje međuučeničkih odnosa jednako je važno kao i usvajanje obrazovnih zadataka, što nastavnici i roditelji učenika bez teškoća (još uvijek) nisu spremni prihvatiti zbog straha da uspostavljanjem takvih odnosa važnosti pojedinih sastavnica odgojno-obrazovnog procesa obrazovni razvoj učenika bez teškoća ne bude zakinut nauštrb učenika s teškoćama (Das i dr., 2013:28).

Bratković i Teodorović (2003:86) navode različite modele integracije pri čemu također ističu kako se u svima polazi „od pretpostavke da se učenik s teškoćama treba prilagoditi sustavu i aktivnostima razreda“. Riječ je o sljedećim modelima:

- povremeni susreti tijekom zajedničkih kulturnih manifestacija
- fizička integracija bez socijalne integracije
  - dvije školske zgrade na istoj lokaciji bez zajedničkih aktivnosti i bez zajedničkog vremena za odmor
  - zajednički odmor bez zajedničkih aktivnosti
  - sudjelovanje osoba s teškoćama u razredu bez dodatnog poticanja njihovih akademskih i socijalnih potencijala
- povremeno ili sustavno sudjelovanje pojedine djece (ili posebnog razreda) u odabranoj redovnoj nastavi (nastava glazbene i likovne kulture, tjelesni odgoj)
- redovno sudjelovanje u određenim predmetima redovne nastave
- puno sudjelovanje u redovnoj nastavi uz izostanak s nastave radi provođenja obrazovno-rehabilitacijskih postupaka.

Iste autorice (2003:86) osnovnim problemom procesa integracije naznačuju upravo njegovu nedovoljnu usmjerenost sveobuhvatnom uključivanju učenika s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav, a posljedično i u ostala područja života i rada, što je u konačnici rezultiralo različitim tumačenjima procesa integracije zbog čega bi inkluzija predstavljala nadogradnju integracije i vratila je njezinom izvornom smislu. Međutim, mnogo je preduvjeta za njezino uspješno provođenje (Bratković i Teodorović, 2003:91):

- promjena odnosa i načina mišljenja
- usmjerenost k procjeni, metodama poduke i radu s razredom, uključujući i prilagodbu okruženja
- redefiniranje uloge nastavnika i ostalih stručnjaka

- redefiniranje uloge postojećih specijalnih škola
- osiguravanje profesionalne podrške nastavnicima u obliku:
  - promjena u obrazovanju nastavnika (ravnatelja i ostalog osoblja) kako bi novi nastavnik mogao pridonijeti procesu inkluzije s obzirom na potrebnu fleksibilnost
  - promjena u sustavu školstva koje će pridonijeti procesu inkluzije s obzirom na potrebnu fleksibilnost
  - osiguravanja stručnih službi podrške.

Iz svega iznesenog vidljivo je kako cjelokupni proces inkluzije ovisi o pozitivnim stavovima učenika, potom nastavnika, roditelja, a zatim i društva u cjelini o karakteristikama inkluzivnog obrazovanja, o nastavnikovom poznavanju učeničkih potreba i jakih strana, o sposobnosti njegove prilagodbe na svakodnevno istovremeno prenošenje znanja različitim metodama (Meynert, 2014:35) i u različitim varijantama i opsezima, tj. o mogućnosti uspostave fleksibilnosti nastavnoga procesa, fleksibilnih programa i sustava ocjenjivanja, što je od vitalne važnosti za uspjeh procesa inkluzije. „Inkluzija u odgojno-obrazovnom sustavu podrazumijeva uvažavanje učenika s teškoćama kao ravnopravnih sudionika toga sustava, bez njihova izdvajanja u posebne uvjete, a uz osiguravanje posebne podrške i pomoći bilo kojem učeniku, kad god mu je ona potrebna, u redovnom okruženju. (...) Ona zahtijeva razvoj osjetljivosti i stvaranje uvjeta za različite individualne potrebe, a ne samo za djecu/osobe s posebnim potrebama. U inkluzivnome odgojno-obrazovnom sustavu svaki učenik, kroz individualizirane programe, katkad dolazi u poziciju posebnog izdvajanja, a učenik s teškoćama u razvoju se gubi u heterogenoj grupi. (...) Gubi se apriorno negativno obilježavanje osobe prema njezinim teškoćama. Primarni cilj inkluzije i nije pomoć djeci/osobama s teškoćama da se što bolje integriraju u školu ili šire okruženje. Njezin je krajnji smisao dobrobit za cijelo društvo, za cjelokupni odgojno-obrazovni sustav i za sve učenike“ (Bratković i Teodorović, 2003:95).

Ovako shvaćeno inkluzivno odgajanje i obrazovanje učenika bio bi model savršenog odgoja i obrazovanja, no do njegove realizacije još je dalek put na kojemu djeca i mladi s teškoćama ipak zahtijevaju poseban pristup i brigu. Upravo radi njihove dobrobiti ne može ih se uključiti u redovne odgojno-obrazovne ustanove dok god se javljaju indikacije da bi to na bilo koji način moglo nepovoljno utjecati na njihov daljnji razvoj (Sekulić-Majurec, 1988:41). Međutim, to nipošto ne znači da djeca i mladi koji se obrazuju u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama ne trebaju uspostavljati kontakte s vršnjacima bez teškoća u razvoju,

po mogućnosti odlaziti u redovne škole i tamo pratiti dio nastave te uz pomoć svojih nastavnika i rehabilitatora činiti sve što se može u nastojanju da se u određenom trenutku ipak uključe u redovnu školu. Učenici s teškoćama moraju imati jednaka prava kao i učenici bez teškoća, no nijedno od tih prava ne smije im biti štetno. Učenika s teškoćama ne smije se silom gurnuti u sustav redovnog odgoja i obrazovanja ako njihov razvojni tempo nije na toj razini (Meynert, 2014:42).

Zbog toga je i dalje aktualna definicija integracije koju donosi Vladimir Stančić: „Integracija je kreiranje uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj, ostvarujući tako niz alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu uz osiguranje protočnosti sistema, pri čemu ima prednost, kada god je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvata, obrazovanje, (re)habilitaciju i njihovo psihičko povezivanje sa socijalnom sredinom u koju su smještena, respektirajući pritom zahtjev da je odgojno-obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije koja se ostvaruje u skladu s principom konvergencije i otklanjanja segregacijskih mehanizama koji još uvijek djeluju i mogu djelovati u široj socijalnoj sredini. Ovako shvaćena integracija je cilj, proces i organizacijski sistem koji se stupnjevito ostvaruje“ (Stančić, 1982 prema Bouillet, 2010:8). Uz subjektivne i objektivne pretpostavke integracije govori se i o organizacijskim te zakonskim pretpostavkama (Radovančić, 2003:78) iako se sve one međusobno prožimaju, tvoreći sustav, i nisu odijeljene čvrstim granicama.

Subjektivne pretpostavke integracije odnose se na stavove, mišljenja, uvjerenja i predrasude svih koji sudjeluju u procesu odgojno-obrazovne integracije, a to su djeca s teškoćama u razvoju, djeca bez teškoća u razvoju, nastavnici redovnih ustanova, nastavnici posebnih ustanova, roditelji djece bez teškoća u razvoju, roditelji djece s teškoćama u razvoju te ravnatelji škola, stručni suradnici, savjetnici i drugi, dok se pod objektivnim pretpostavkama podrazumijevaju arhitektonska pristupačnost školske zgrade, osposobljavanje kadrova, materijalna sredstva, broj razrednih odjeljenja, broj djece u njima i sl. (Radovančić, 2003:78). Organizacijske pretpostavke integracije pretpostavljaju razrađene integrativne modele, mogućnost uspješne organizacije dijagnostičkih postupaka i praćenja djece s teškoćama u razvoju te dodatnih rehabilitacijskih programa i modaliteta rada s njima, uz istovremeno osiguranu protočnost cjelokupnog obrazovnog sustava.

Preduvjet uspješnom ostvarenju svih navedenih pretpostavki integracije postojanje je zakonskih okvira koji uređuju položaj djece s teškoćama u razvoju u hrvatskom obrazovnom sustavu.

#### 4. Zakonski aspekti odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama

U Republici Hrvatskoj na snazi je Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi iz 2008. godine (NN, 126/2012) koji je zamijenio do tada vrijedeće Zakon o osnovnom školstvu i Zakon o srednjem školstvu (NN, 69/2003). Članak 62. aktualnog Zakona spominje učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koje definira podjelom na darovite učenike i učenike s teškoćama. Budući da pojedini autori izjednačavaju pojmove *osoba s teškoćama* i *osoba s posebnim potrebama* (primjera radi, Ljubić (2000:12) naglašava kako će se (u svom radu) služiti terminom djeca i mladež s posebnim potrebama „iako je u zakonskoj regulativi u Republici Hrvatskoj još uvijek u uporabi termin djeca i mladež s teškoćama u razvoju“), potrebno je osvijestiti (zakonsku) činjenicu da je termin *osobe s posebnim potrebama* šireg opsega od termina *osobe s teškoćama* te uz njih uključuje i darovite učenike. Stavak 4. članka 99. spomenutog Zakona, koji se tiče radnika školskih ustanova, navodi i kako se posebne potrebe u odgojno-obrazovnom radu odnose na rad s učenicima s teškoćama, s darovitim učenicima, s učenicima pripadnicima nacionalnih manjina ili rad u drugim specifičnim uvjetima.

Stoppard (2004 prema Bouillet, 2010:17) dijete s posebnim potrebama definira kao „dijete koje zahtijeva posebnu brigu i pažnju, dijete koje se nalazi na jednom ili drugom kraju spektra mentalnih sposobnosti (iznad ili ispod prosjeka) ili dijete čiji razvoj pati zbog problema u učenju, fizičkoga ili senzornog nedostatka ili invalidnosti“, dok ga Maleš, Milanović i Stričević (2003 prema Bouillet, 2010:17) definiraju kao dijete „u čijem se razvoju primjećuju činitelji rizika koji mogu dovesti do problema, privremenog ili trajnog zastoja, nazadovanja ili ubrzanja u nekim područjima razvoja ili u cjelini“. Definiciju djece i mladih s posebnim potrebama donosi i Stančić (1985 prema Ljubić, 2000:12): „Djeca i mladež s posebnim odgojno-obrazovnim odnosno (re)habilitacijskim potrebama su ona kojoj su u svrhu optimalnog razvoja sposobnosti i drugih društvenih i osobnih pozitivnih svojstava ličnosti nužni posebno prilagođeni i individualizirani uvjeti i postupci.“

Paralelno sa sve većim i prevladavajućim pokušajima potpunog zatiranja segregacijskih mehanizama javlja se i prihvatljivija nomenklatura osoba s teškoćama koja prvenstveno ističe kako se radi o osobama: *osobe s invaliditetom*, *osobe s posebnim potrebama*, *osobe s teškoćama u razvoju* kudikamo su blaži i prihvatljiviji nazivi od izraza poput defekt, koji je jedan od najstarijih izraza, a označava anomaliju, nedostatak, potom odstupanje u razvoju, psihofizičke smetnje, oštećenja, poremećaji, teškoće obrazovne i

socijalne adaptacije i integracije, invalidnost, specifične potrebe, abnormalnost, aberantnost, asocijalnost, devijantnost, ometenost u razvoju, hendikepiranost i ostalo (Koščak, 2003 prema Bouillet, 2010:12), što su iznimno obilježavajući i diskreditirajući termini.

Išpanović Radojković (2007 prema Bouillet, 2010:17) definira djecu s teškoćama u razvoju kao „djecu koja manifestiraju teškoće u razvoju, a koja vjerojatno neće moći dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja ili razvoja, odnosno čije će zdravlje ili razvoj vjerojatno biti ozbiljno oštećeni ili pogoršani bez dodatne potpore ili posebnih usluga u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, obrazovanja i odgoja, socijalne zaštite te drugih oblika potpore“.

Člankom 65. navedenog Zakona učenici s teškoćama dijele se na učenike s teškoćama u razvoju, učenike s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenike s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima i to je, uz već spomenuti članak 62., uglavnom sve što Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi donosi o učenicima s teškoćama.

Status učenika s teškoćama u hrvatskom obrazovnom sustavu u hrvatskom je zakonodavstvu detaljnije određen dvama pravilnicima: Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 23/1991) i Pravilnikom o srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama i većim teškoćama u razvoju (NN, 86/1992). Ovdje se donose najvažnije odredbe tih pravilnika.

#### **4.1. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju**

Ovaj je Pravilnik podijeljen na dva dijela od kojih se prvi bavi učenicima s lakšim teškoćama u razvoju uključenim u redovne osnovne škole, dok drugi dio propisuje načine školovanja učenika s većim teškoćama u razvoju u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama. U učenike s većim teškoćama u razvoju, prema članku 12. navedenog Pravilnika, ubrajaju se učenici na stupnju lake mentalne retardacije s utjecajnim teškoćama u razvoju, učenici na stupnju umjerene i teže mentalne retardacije, učenici s oštećenjima vida i utjecajnim teškoćama u razvoju, učenici s oštećenjima sluha i utjecajnim teškoćama u razvoju, učenici s tjelesnom invalidnošću i utjecajnim teškoćama u razvoju, učenici s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju i utjecajnim teškoćama u razvoju i autistični učenici s utjecajnim teškoćama u razvoju, pri čemu se utjecajne teškoće u razvoju određuju kao teškoće koje bitno smanjuju sposobnost djeteta za svladavanje odgojno-obrazovnog programa redovne osnovne škole.



Učenici s lakšim teškoćama u razvoju u redovne su škole uključeni potpuno ili djelomično. Potpuna odgojno-obrazovna integracija provodi se najčešće od prvog do četvrtog razreda tako što se u jedan razredni odjel može uključiti najviše troje učenika s teškoćama u razvoju pri čemu taj razredni odjel ne može brojati više od dvadeset i petero učenika (čl. 4.). Učenici s teškoćama savladavaju redovne ili prilagođene nastavne programe primjerene svojim mogućnostima uz individualizaciju pristupa učenicima i posebnu pomoć defektologa. Prilagođeni program u pravilu pretpostavlja smanjivanje intenziteta nastavnih sadržaja obogaćenih specifičnim metodama, sredstvima i pomagalima, a zajedno ga izrađuju učitelj i defektolog odgovarajuće specijalnosti (čl. 5.). Za učenike s oštećenjima vida i sluha te učenike s tjelesnim oštećenjima uz cerebralnu paralizu nakon nastave u posebnim se odgojno-obrazovnim grupama, koje broje od šest do deset učenika, organizira i produženi stručni postupak koji provodi defektolog, a koji je sastavni dio prilagođenog i posebnog programa prema vrsti i stupnju teškoća u razvoju (čl. 6.). Djelomična odgojno-obrazovna integracija provodi se za učenike na stupnju lake mentalne retardacije tako što učenici dio nastavnog programa savladavaju u matičnom razrednom odjelu pod vodstvom učitelja uz maksimalnu individualizaciju, dok dijelove nastavnog programa kojima ne mogu ovladati u matičnom razrednom odjelu savladavaju u posebnim odgojno-obrazovnim grupama prema posebnom nastavnom planu i programu za učenike s lakom mentalnom retardacijom pod vodstvom defektologa (čl. 7. i čl. 8.). U takve se grupe može uključiti od pet do deset učenika, u pravilu viših razreda osnovne škole, podjednake obrazovne razine na temelju odluke učiteljskog vijeća (čl. 9.). Posebni se razredni odjeli mogu organizirati i za učenike s poremećajima u ponašanju u sklopu kojih učenici pod vodstvom defektologa savladavaju posebni nastavni program, a u redovnu se osnovnu školu ne može uključiti više od osam posto učenika s poremećajima u ponašanju u odnosu na ukupan broj učenika u školi (čl. 10.).

Učenici s većim teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni i rehabilitacijski proces uključeni su u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama gdje savladavaju posebni program koji može biti modificirani redovni plan i program ili posebno strukturirani program, ovisno o stupnju i vrsti razvojne teškoće, i mogu ga pohađati do dvadeset i prve godine života.

Sastavni je dio ovog Pravilnika i orijentacijska lista vrsta i stupnjeva teškoća u razvoju na temelju koje je sastavljen i Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama i većim teškoćama u razvoju (NN, 86/92). Navedena lista broji osam kategorija razvojnih teškoća: oštećenja vida, oštećenja sluha, poremećaje govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, tjelesni invaliditet, mentalnu retardaciju, poremećaje u ponašanju

uvjetovane organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem, autizam te postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju, pri čemu se posljednje navedene višestruke teškoće odnose na postojanje barem dviju vrsta razvojnih teškoća koje mogu, ali i ne moraju biti predviđene ovom orijentacijskom listom.

#### **4.2. Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama i većim teškoćama u razvoju**

Kao što je to bio slučaj i s prethodno prikazanim Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (NN, 23/1991), i ovaj je Pravilnik (NN, 86/1992) podijeljen na dva dijela. Tema je prvog dijela obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u redovnim srednjim školama, dok je tema drugog dijela obrazovanje učenika s većim teškoćama u razvoju u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama. Članak 9. navedenog Pravilnika određuje sadržaj pojma *veće teškoće u razvoju*. Riječ je o lakoj mentalnoj retardaciji s utjecajnim teškoćama u razvoju, oštećenju vida s utjecajnim teškoćama u razvoju, oštećenju sluha s utjecajnim teškoćama u razvoju, tjelesnoj invalidnosti s utjecajnim teškoćama u razvoju i organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju s utjecajnim teškoćama u razvoju. Za razliku od Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, u ovom su Pravilniku iz većih teškoća u razvoju izuzete umjerena i teža mentalna retardacija te autizam i utjecajne teškoće u razvoju jer se učenici s takvim teškoćama ne obrazuju već osposobljavaju do dvadeset i prve godine života (čl. 9.).

Učenici s lakšim teškoćama u razvoju u redovne se srednje škole uključuju procesom potpune ili djelomične integracije. Potpuna integracija podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redoviti razredni odjel srednje škole po redovitom ili prilagođenom programu uz primjenu individualiziranih postupaka i posebnu dodatnu pomoć defektologa stručnog suradnika, odnosno uz organizirani produženi stručni postupak, pri čemu se u takav razredni odjel može uključiti najviše troje učenika s teškoćama i on ne može brojati više od tridesetero učenika (čl. 4.), dok se djelomična integracija u srednjoj školi ostvaruje u posebnom razrednom odjelu ili obrazovnoj grupi po prilagođenom ili posebnom programu uz dodatnu pomoć defektologa, odnosno uz organizirani stručni postupak, pri čemu se u poseban razredni odjel ili obrazovnu grupu može uključiti od šestero do petnaestero učenika (čl. 5.). Učenici se mogu trajno ili povremeno uključivati u odgovarajuće programe rehabilitacije koji su u funkciji odgoja i obrazovanja, a mogu se ostvarivati u redovnoj srednjoj školi ili posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama te su sastavni dio redovitog, prilagođenog i posebnog programa koje ostvaruju nastavnici i defektolozi odgovarajuće specijalnosti (čl. 6.),

čiji je sastavni dio i program produženog stručnog postupka u kojemu može sudjelovati od šestero do petnaestero učenika, a koji nakon redovite nastave u posebnim odgojno-obrazovnim grupama ostvaruju defektolozi odgovarajuće specijalnosti (čl. 7.).

Učenici s većim teškoćama u razvoju obrazuju se u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama gdje pohađaju trogodišnji strukovni program za stjecanje niže stručne spreme ili četverogodišnji strukovni program za stjecanje srednje stručne spreme (čl. 10.), pri čemu ih u razrednom odjelu ili obrazovnoj grupi može biti od sedmero do petnaestero, a u obrazovnoj grupi na stručnoj praksi od petero do desetero (čl. 11.). Važan je i članak 14. kojim se propisuje kako je posebna odgojno-obrazovna ustanova dužna u suradnji s centrima za socijalni rad i zavodima za zapošljavanje do tri godine po završenom obrazovanju pratiti proces zapošljavanja i socijalizacije učenika s većim teškoćama u razvoju, tijekom čega im mora osigurati zapošljavanje ili prava iz mirovinsko-invalidskog osiguranja.

#### **4.3. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama**

2013. godine donesen je nacrt prijedloga navedenog Pravilnika (<http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=19673>) koji službeno nije stupio na snagu, a donosi određene pomake u odnosu na prethodna dva pravilnika. Prije svega se to odnosi na donošenje nove orijentacijske liste vrsta teškoća, objavljene kao prilog Pravilniku. Navedena lista obuhvaća sljedeće teškoće:

- oštećenja vida
  - sljepoća
  - slabovidnost
- oštećenja sluha
  - gluhoća
  - naglušost
- oštećenja jezično-govorne komunikacije i specifične teškoće u učenju
- oštećenja organa i organskih sustava
  - oštećenja lokomotornog aparata
  - oštećenja središnjega živčanog sustava
  - oštećenja perifernoga živčanog sustava
  - oštećenja drugih sustava (dišni, srčanožilni, probavni...)
- intelektualne teškoće
  - lake intelektualne teškoće

- umjerene intelektualne teškoće
- teže i teške intelektualne teškoće
- poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
  - organski, uključujući simptomatski mentalni poremećaji
  - poremećaji raspoloženja
  - neurotski poremećaji, poremećaji vezani uz stres i somatoformni
  - specifični, mješoviti i drugi poremećaji ličnosti
  - shizofrenija, shizotipni i sumanuti poremećaji
  - poremećaji iz autističnog spektra
- postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju

U odnosu na Pravilnik iz 1991. godine (NN, 23/1991), novost je uvođenje kategorije oštećenja organa i organskih sustava umjesto prethodne kategorije tjelesnog invaliditeta, zamjenjivanje pojma mentalne retardacije kategorijom poremećaja u razvoju intelektualnog funkcioniranja, pri čemu se više ne govori o lakoj, umjerenoj, težoj i teškoj mentalnoj retardaciji, već o lakim, umjerenim, težim i teškim intelektualnim teškoćama, objedinjavanjem kategorije poremećaja u ponašanju uvjetovanih organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem i kategorije autizma u jedinstvenu kategoriju poremećaja u ponašanju i oštećenja mentalnoga zdravlja, dok postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju, kakav je slučaj i u prethodnom Pravilniku (NN, 23/1991), može podrazumijevati i dvije ili više vrsta teškoća koje nisu predviđene ovom orijentacijskom listom.

Učenik s teškoćama definira se kao učenik čije smanjene sposobnosti u međudjelovanju s preprekama iz okoline ograničavaju njegovo puno i učinkovito sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu na ravnopravnoj osnovi s ostalim učenicima, a nastaju zbog tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih i/ili neuroloških oštećenja i funkcija, kao i zbog teškoća u savladavanju nastavnih sadržaja (učenju) ili teškoća prilagodbe školskim zadacima i aktivnostima (čl. 2.).

U članku 3. navodi se kako se programska pomoć u školovanju učenika ostvaruje primjerenim programima školovanja, kamo se ubrajaju redoviti program uz individualizirani pristup, prilagođeni program uz individualizirani pristup, posebni program uz individualizirani pristup i posebni program za stjecanje kompetencija uz individualizirani pristup, potom dodatnim odgojno-obrazovnim i rehabilitacijskim programima, što se odnosi na programe produženog stručnog postupka, edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka i

rehabilitacijske programe, te primjerenim oblicima školovanja, odnosno nastavom u redovitoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, nastavom u posebnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, nastavom u kući/ nastavom na daljinu i nastavom u zdravstvenoj ustanovi. Primjereni programi školovanja ostvaruju se u redovitome ili posebnome razrednom odjelu redovite škole, posebnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi i zdravstvenoj ustanovi (čl. 5.).

Redoviti program uz individualizirani pristup određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu i stupanj teškoće mogu svladavati redovni nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja, ali im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup u radu (čl. 6.), prilagođeni program uz individualizirani pristup određuje se učenicima koji ne mogu svladavati redoviti nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja te im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup u radu i sadržajna prilagodba (čl. 7.), posebni program uz individualizirani pristup određuje se učenicima koji s obzirom na svoje funkcioniranje uvjetovano vrstom i stupnjem teškoće ne mogu svladavati ni redoviti ni prilagođeni program i njega provode stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila odgovarajuće specijalnosti (čl. 8.), dok se posebni program za stjecanje kompetencija uz individualizirani pristup odnosi na program koji se provodi kao osnovno obvezno obrazovanje za učenike sniženoga intelektualnog funkcioniranja i učenike s višestrukim teškoćama u razvoju koji se s obzirom na svoje funkcionalne sposobnosti mogu osposobiti, te je obvezan osnovnoškolski program do petnaeste godine života, a može se, kao neobvezni program, dalje provoditi do dvadeset i prve godine (čl. 9.).

Broj učenika uključenih u produženi stručni postupak, za razliku od prethodno predstavljenih pravilnika gdje to nije bio slučaj, razlikuje se ovisno o tome imaju li učenici iste ili različite teškoće. Tako se člankom 11. propisuje od šestero do desetero učenika s istom vrstom i stupnjem teškoća ili do najviše petero učenika s različitim vrstama i stupnjevima teškoća, koji se školuju po istom programu školovanja, u programu produženog stručnog postupka koji uključuje pomoć u učenju, edukacijsko-rehabilitacijske programe i programe interesnih skupina učenika.

Treba istaknuti i članak 16. koji propisuje kako svi učenici s teškoćama ostvaruju pravo na profesionalnu pomoć u školovanju te u njenom ostvarivanju na prvo mjesto postavlja učitelje odnosno nastavnike osposobljene i educirane za rad s učenicima s teškoćama. Međutim, u školskoj se praksi često događa suprotno: mnogi nastavnici nisu dovoljno educirani za rad s učenicima s teškoćama, stoga bi u okviru studija nastavničkih usmjerenja više pažnje trebalo pridati metodama rada s učenicima s teškoćama. Tako bi se, primjera radi,

na Centru za obrazovanje nastavnika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu osim metodici rada s darovitim učenicima malo pažnje možda moglo posvetiti i odgojno-obrazovnom pristupu učenicima s teškoćama s ciljem stvaranja preduvjeta inkluzivnom obrazovanju koje bi u budućnosti moglo umanjiti potrebu za posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama.

Usporedbe radi, u Italiji posebne odgojno-obrazovne ustanove ne postoje upravo zbog njegovanja modela inkluzivnog obrazovanja učenika, čije se uspješno funkcioniranje osigurava obrazovanjem nastavnika usko specijaliziranih za rad s učenicima s teškoćama, što je i regulirano tamošnjim zakonskim propisima od 1977. godine (Addimando i Pepe, 2013:17). Na taj način u talijanskim školama uz redovne nastavnike, odnosno nastavnike koji podučavaju učenike bez teškoća, djeluju i nastavnici osposobljeni za rad s učenicima s teškoćama, uključenim u razredna odjeljenja u kojima su i učenici bez teškoća, pri čemu se, ovisno o broju učenika s teškoćama u razrednom odjelu, provodi individualna nastava za pojedinog učenika ili nastava u manjoj grupi učenika s ciljem realizacije odgojno-obrazovnih ciljeva jednakih za sve učenike.

Međutim, da bi nastavnik mogao raditi s učenicima s teškoćama, uz savladavanje jednakog akademskog programa kao i nastavnik koji će predavati učenicima bez teškoća mora pohađati i dodatnih četristo sati specijalizacije za rad s učenicima s teškoćama (Addimando i Pepe, 2013:17), što je upravo ono što nedostaje hrvatskom visokoobrazovnom sustavu. Budući nastavnik trebao bi tijekom svog studija dobiti kakav-takav uvid u rad s učenicima s teškoćama, što se najbolje može ostvariti susretom s njima i spoznavanjem prirode njihovih teškoća, promatranjem za njih organizirane nastave u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama i pokušajima samostalnog održavanja nastave.

Isti članak propisuje kako uz učitelje odnosno nastavnike u pružanju profesionalne pomoći učenicima s teškoćama sudjeluju i stručna služba škole, nadležni školski liječnik, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila (edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog, logoped) i drugi potrebni stručnjaci, savjetnici agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje, mobilni stručni timovi, koje ustrojava Agencija za odgoj i obrazovanje, pomoćni odgojno-obrazovni radnici educirani za rad s učenicima s teškoćama, tumači odnosno prevoditelji znakovnog jezika za gluhe i gluho-slijepe učenike i referentni centri. Loše obilježje ovog zakonskog članka nespominjanje je fonetičara rehabilitatora. Njegov doprinos rehabilitaciji učenika s teškoćama slušanja i govora ne bi trebao biti zanemaren, a kako su svi fonetičari rehabilitatori, s obzirom na dvopredmetnost studija fonetike, ujedno i stručnjaci iz određene društvene odnosno humanističke discipline, u čemu prevladavaju fonetičari rehabilitatori s

nastavničkim kompetencijama, oni predstavljaju i idealnu kombinaciju za nastavni rad s učenicima s teškoćama, stoga bi se uz sve ostale navedene stručnjake u ovom zakonskom članku svakako trebao istaknuti i fonetičar rehabilitator.

Pomoćni odgojno-obrazovni radnik učeniku pruža neposrednu pomoć u učenju, komunikaciji i socijalnoj uključenosti, pomoć u kretanju, pomoć u obavljanju higijenskih potreba i pomoć u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka (čl. 19.), a učenici koji se školuju u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama ostvaruju pravo na njegove usluge samo iznimno kada je uz postojeće stručne djelatnike učenicima potrebna dodatna potpora (čl. 21).

Prethodna dva navedena pravilnika iz 1991. (NN, 23/1991) i 1992. (NN, 86/1992) godine i dalje su važeći pravilnici s obzirom na to da je pravilnik iz 2013. godine (zasada) samo nacrt prijedloga novoga pravilnika, no neovisno o tome riječ je o trima dokumentima koji najiscrpnije propisuju položaj učenika s teškoćama u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Godišnji plan i program rada Centra za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ u Zagrebu, njegov Statut i osnovnoškolski te srednjoškolski kurikulumi usklađeni su s odredbama trenutno vrijedećih pravilnika (NN, 23/1991 i NN, 86/1992).

## **5. Ustroj i djelovanje Centra za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb**

Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb ustanova je koja u okviru Ministarstva socijalne politike i mladih svojim odgojno-obrazovnim djelovanjem obuhvaća djecu i mladež oštećena sluha, djecu i mladež uredna sluha s poremećajem govorno-jezične komunikacije, djecu i mladež sa specifičnim teškoćama u učenju, s poremećajima u komunikaciji nastalima kao posljedica poremećaja iz autističnog spektra, s emocionalnim poteškoćama, s višestrukim oštećenjima, kao i djecu i mladež sniženog intelektualnog funkcioniranja od novorođenačke dobi do 21. godine života (<http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/dokumenti>).

Centar danas, u školskoj godini 2013./2014., broji 550 svojih korisnika, djece i mladih, od kojih je 30% oštećena sluha (u predškolski odgoj uključeno je 71 čujuće dijete naspram petero djece oštećena sluha, u osnovnoj je školi 44 čujuće djece prema 26 djece oštećena sluha, a u srednjoj je školi 134 čujućih mladih prema 24 mladih oštećena sluha), za razliku od 1994. godine kada su svih 150 tadašnjih učenika bili djeca i mladi s oštećenjem sluha. U to su vrijeme gotovo svi učenici Centra (94%) ujedno bili u njemu i smješteni, dok se danas takvom institucionalnom uslugom Centra služi tek 5% učenika, bilo u stalnom, tjednom ili privremenom smještaju. Svim ostalim učenicima (95%) Centar pruža izvaninstitucijske usluge koje uključuju sve osim smještaja: odgoj i obrazovanje, psihosocijalnu rehabilitaciju, njegu i brigu o zdravlju, prehranu, boravak i organizirano slobodno vrijeme. Boravak u Centru može biti poludnevni (4-8 sati), cjelodnevni (više od osam sati) ili povremeni (najviše 12 sati tjedno prema utvrđenoj potrebi individualnog rada s korisnikom Centra) i za vrijeme boravka u Centru učenici se bave raznim odgojno-obrazovnim, rekreativnim te radnim aktivnostima. Uz pomoć audiorehabilitatora i logopeda mogu pisati svoje zadaće, učiti, razvijati spoznajno-društvene vještine, ali i sudjelovati na aktivnostima poput fitnesa, plesa, šivanja, slikanja i sličnog gdje mogu razvijati ili unaprijediti svoje motoričke i kreativne vještine.

Pod navedenim nazivom Centar djeluje od 1980. godine, do kada je postojao kao *Zavod za odgojno-obrazovnu rehabilitaciju djece i omladine oštećenog sluha u Zagrebu*. Taj je Zavod nastao 1964. godine spajanjem Zavoda za rehabilitaciju gluhe i nagluhe djece (Ilica 83) i Zavoda za odgoj i obrazovanje gluhe djece (Nazorova 47), slijedeći put kojim je 1885. godine, otvaranjem prve škole za gluhe u Hrvatskoj, krenuo Adalbert Lampe. Sjedište Centra nalazi se u Ulici Vladimira Nazora u Zagrebu, gdje se odvija odgoj i obrazovanje djece



predškolske i osnovnoškolske dobi, dok se srednjoškolska nastava odvija u dislociranoj jedinici Centra u Ilici.

Sjedište Centra sastavljeno je od pet odjela koji se međusobno razlikuju po dobi učenika i uslugama koje pružaju (<http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/dokumenti>):

- Odjel odgoja i psihosocijalne rehabilitacije za djecu predškolske dobi
- Odjel odgoja i psihosocijalne rehabilitacije za djecu osnovnoškolske i srednjoškolske dobi
- Odjel audiorehabilitacije i logoterapije
- Odjel osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja
- Odjel prehrambenih i pomoćno-tehničkih poslova.

### **5.1. Odjel odgoja i psihosocijalne rehabilitacije za djecu predškolske dobi**

Programe navedenog odjela obavljaju odgojitelji i edukacijski rehabilitatori metodama individualnog i grupnog rada, vodeći računa o mogućnostima i poteškoćama svakog djeteta. Djeca od novorođenačke dobi do osam godina starosti većinom su uključena u program predškolskog odgoja u vrtiću Centra, a manji broj djece obuhvaćen je i programima ranih intervencija te patronaže.

#### **5.1.1. Predškolski odgoj u vrtiću Centra**

Vrtić Centra pohađaju djeca oštećenog sluha uz veće utjecajne teškoće u razvoju ili djeca urednog sluha s poremećajem glasovno-govorno-jezične komunikacije od tri i pola do 8 godina starosti. Odgojitelji i audiorehabilitatori s njima rade po prilagođenom programu za predškolski odgoj u nekoliko odgojnih skupina, a program edukacijske rehabilitacije i odgoja temelji se na razvoju spoznaje, motorike, komunikacije, brige o sebi, kao i emocionalnog te socijalnog ponašanja.

#### **5.1.2. Rane intervencije**

Program ranih intervencija podrazumijeva edukacijsko-rehabilitacijski i logopedski tretman te senzornu integraciju za djecu do pet godina starosti kod koje je utvrđen neki oblik razvojnih teškoća s ciljem prevencije razvojnih problema koji bi u budućnosti mogli ugroziti djetetov biološki, psihološki ili socioemocionalni razvoj. Osim pomoći djeci stručnom i savjetodavnom podrškom obuhvaćeni su i njihovi roditelji odnosno udomitelji.

### **5.1.3. Patronaža**

Patronažom su obuhvaćena djeca do sedam godina starosti s višestrukim teškoćama koja ne mogu dolaziti u Centar. Stručna edukacijsko-rehabilitacijska pomoć u kući pruža im se jedanput tjedno u trajanju od šezdeset minuta.

## **5.2. Odjel odgoja i psihosocijalne rehabilitacije za djecu osnovnoškolske i srednjoškolske dobi**

Psihosocijalna rehabilitacija, uz odgojno-obrazovni rad, ključna je djelatnost Centra u koju su uključeni stručnjaci različitih profila: edukacijski rehabilitatori, odgojitelji, socijalni radnici, psiholozi, medicinske sestre te po jedan radni instruktor, glazbeni terapeut, likovni terapeut i kineziterapeut odnosno radni terapeut. To je rehabilitacija koja potiče razvoj kognitivnih, funkcionalnih i socijalnih vještina korisnika, a obuhvaća specifične rehabilitacijske postupke u okviru kompletne medicinske i psihosocijalne rehabilitacije. Riječ je o sljedećim postupcima (<http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/dokumenti>):

- odgoj i edukacijska rehabilitacija - naglasak je na usvajanju motoričkih, spoznajno-društvenih i drugih svakodnevnih vještina, usvajanju i upotrebi komunikacijskih vještina, razvijanju područja interesa i različitih kreativnih aktivnosti, kao i na emocionalnom razvoju te usvajanju socijalno-vrijednosnog sustava
- znakovni jezik - namijenjen je djeci s oštećenim sluhom te govornim i dodatnim teškoćama kojoj je on osnovno sredstvo komunikacije; naglasak je na usmjeravanju na vizualnu komunikaciju te razvijanju i uspostavljanju komunikacijskih vještina, spoznaje i navika u komunikaciji znakovnim jezikom, kao i na poticanju i primjeni kreativnog izražavanja znakovnim jezikom u socijalnoj komunikaciji u svakodnevnom životu i profesionalnom okruženju
- kineziterapija i sportsko-rekreativne aktivnosti - naglasak je na uspostavljanju, održavanju i povećavanju opsega pokreta, razvijanju mišićne snage, izdržljivosti, fleksibilnosti, ravnoteže i agilnosti prirodnim oblicima kretanja s rekvizitima i bez njih te s preprekama i bez njih, na razvijanju i poboljšavanju koordinacije pokreta, povećanju brzine pokreta, korekciji položaja tijela i poboljšanju funkcije drugih organskih sustava (primjera radi, vježbama disanja održavaju se respiratorni i kardiovaskularni sustav) kod djece s tjelesnim

poteškoćama, a s ciljem korekcije postojećih insuficijentnosti lokomotornog sustava, kao i usvajanja i poboljšanja zdravstveno-higijenskih navika radi očuvanja i unapređenja vlastitog zdravlja i zdravlja svoje okoline; kineziterapija se izvodi kao grupna i individualna aktivnost u nižim razredima, dok viši razredi odlaze na plivanje, fitnes ili neku drugu sportsku aktivnost

- kineziterapija ima važnu ulogu i u rehabilitaciji slušanja i govora s obzirom na to da se pokretom stimulira vestibularno osjetilo u unutarnjem uhu, zaduženo za osjet ravnoteže, koje omogućuje i kontrolira vanjske ritmičko-motoričke aktivnosti (Guberina, 2010:194) jer registrira promjene tijela u prostoru te mu posljedično i osigurava optimalan spaciocepcijski položaj, a opaženo je kako se njegovom stimulacijom poboljšavaju kognitivne funkcije među kojima govor ima dominantnu ulogu (Aras, 2000:139), ono percipira niske frekvencije, ritam i intonaciju (Pansini, 1992:28); u Poliklinici Suvag vestibularni se sustav ispituje elektronistagmografijom i stabilometrijom te je utvrđeno kako djeca s ugrađenom umjetnom pužnicom to bolje razvijaju slušanje i govor što su im elektronistagmografijski i stabilometrijski nalazi uredniji te kako su djeca s očuvanim vestibularnim osjetilom bolja od druge djece u svim pokazateljima slušanja i govora (Aras, 2000:139), što proizlazi iz uporišta tijela u prostoru, a „prostor i motorički razvoj djeteta u prostoru preduvjeti su za afektivni i mentalni razvoj djeteta, koji rezultira govorom“ (Guberina, 2010:60)

- senzorna integracija - provodi se u dvorani za polisenzornu igru, a uključuje vestibularne, proprioceptivne, taktilne, auditivne, vizualne, oralne, olfaktorne i gustativne stimulacije
- glazbena terapija - provodi se s ciljem razvoja govora i rehabilitacije sluha izgradnjom glazbenih vrednota; podrazumijeva glazbene stimulacije u obliku pasivnog slušanja glazbe i aktivnog sudjelovanja u muziciranju, čime se razvija sposobnost percepcije fonema, ritma, govorne intonacije, tempa i dinamike, memoriranja ritamskih i govornih struktura, kao i ugođaj i doživljaj glazbe, a glazbene stimulacije pozitivno utječu i na razvijanje emocionalne komponente osobnosti, općeg senzibiliteta, stvaralačke mašte i kreativnosti, sposobnosti samokontrole, samosvijesti i ovladavanja motoričkim aktivnostima

- likovna terapija - naglasak je na jačanju samopouzdanja, razvijanju sposobnosti stvaranja i kreativne igre putem neposrednog iskustva i doživljaja te razvijanju mogućnosti neverbalnog izražavanja bojama, linijama i oblicima, tj. slikanjem, crtanjem i modeliranjem
- psihološka podrška - obuhvaća pružanje podrške i pomoći u razdoblju prilagodbe korisnika Centra na oblike rada i rehabilitacije, psihologijsku obradu korisnika (utvrđivanje inicijalnog kognitivnog, funkcionalnog i socioemocionalnog stanja, utvrđivanje stupnja potrebne podrške, praćenje i evaluacija), psihološko osnaživanje korisnika, prevenciju rizičnog ponašanja, pomoć pri rješavanju konfliktnih i drugih kriznih situacija, poticanje razvijanja primjerenih oblika ponašanja, razvijanje i podržavanje međusobnih odnosa korisnika, edukaciju i savjetodavni rad s roditeljima/skrbnicima, pripremu za stanovanje uz daljnju podršku, kao i podršku pri zapošljavanju
- sociopedagoška podrška - uključuje primarnu prevenciju rizičnog ponašanja odnosno njegovu detekciju, ranu intervenciju i tretman za korisnike Centra s rizikom za poremećaje ili s poremećajima u ponašanju i problemima socijalne integracije
- socijalna rehabilitacija - naglasak je na poticanju kognitivnog i motoričkog razvoja, razvijanju vještina za samostalnu brigu o vlastitoj prehrani i osobnoj higijeni, pružanju pomoći pri snalaženju u vremenu i prostoru, razvoju socijalnih i emocionalnih osobina, razvijanju radnih navika i poticanju društveno prihvatljivog ponašanja.

### **5.3. Odjel audiorehabilitacije i logoterapije**

U sklopu navedenog odjela logopedi i audiorehabilitatori s djecom i mladima predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske dobi provode vježbe slušanja i govora, kao i vježbe čitanja i pisanja, jezičnog izražavanja i razumijevanja, matematičkih vještina, vježbe za razvoj komunikacijskih vještina, s ciljem podizanja zadovoljavajućeg stupnja komunikacijskih vještina i komunikacijske kompetencije (<http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/upload/centar-sraskaj-zg/images/static3/1378/attachment/audio-logo.jpg>). Vježbe se provode individualno ili radom u parovima odnosno grupnim radom, a djeca i mladež su oštećena sluha ili s poremećajima govorno-jezične komunikacije bez oštećenja sluha.

Program audiorehabilitacije provode logopedi ili fonetičari, a logoterapije samo logopedi, služeći se metodama cjelovitog pristupa učenicima u smislu kombiniranja alternativne i augmentativne komunikacije i slušno-govornih metoda, pri čemu je naglasak na poticanju razvoja slušanja, slušne percepcije i razvoja govora, dok je u početku razvoja Centra znakovni jezik bio prevladavajući način komunikacije. U okviru nastave u srednjoj školi Centra danas prevladava oralni način komunikacije, s obzirom na to da je većina učenika slušno urednog statusa, a znakovni se jezik, uz oralnu metodu, upotrebljava u komunikaciji s gluhim učenicima. U sklopu odjela audiorehabilitacije i logoterapije procjenjuju se artikulacija i jezične sposobnosti učenika te se obavlja predoperativna procjena i rad s korisnicima kandidatima za ugradnju umjetne pužnice, kao i postoperativna procjena i praćenje korisnika s ugrađenom umjetnom pužnicom (<http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/upload/centar-sraskaj-zg/images/static3/1378/attachment/audio-logo.jpg>). Vježbe slušanja i govora polaze i učenici sa slušnim oštećenjima koji se služe individualnim slušnim aparatima tako da je sve podređeno razvoju govora i govornog sporazumijevanja, dok se znakovni jezik u većem ili manjem opsegu upotrebljava u radu s (gluhim) učenicima kojima je to potrebno. U sklopu Centra provode se i satovi znakovnog jezika za nastavnike, a njime se u komunikaciji s gluhim učenicima služe i učenici urednog slušnog statusa.

### **5.3.1. Audiorehabilitacija**

Program audiorehabilitacije odnosi se na stimulaciju tjelesnih i slušnih puteva fonetskim ritmovima odnosno stimulacijom pokretom, situacijsko učenje govora i jezika, prevenciju, dijagnostiku i tretman poremećaja slušanja, govora i jezika, poticanje govorno-jezičnog razvoja kod djece oštećena sluha i djece s kohlearnim implantatom uz upotrebu individualnih slušnih pomagala i aparata za individualne vježbe te razvijanje alternativnih oblika komunikacije kod djece s višestrukim oštećenjima (<http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/dokumenti>).

Stimulacije pokretom poseban su edukacijsko-rehabilitacijski postupak, tj. niz postupaka koji se temelje na pokretu kao sredstvu razvoja spontanog i ispravnog govora, ali i ostalih psihomotornih funkcija. Tako se različitim vježbama pred ogledalom razvija svijest o vlastitom tijelu, vježbama prstima i rukama potiče se razvoj mikromotorike i govora, lutkarskim igrama i dramatizacijama, s naglaskom na dječjoj improvizaciji, može se poticati spontana glasovno-govorna komunikacija, a pantomimskim se igrama, gdje se izražavaju različita raspoloženja, osjećaji i misli, potiče razvoj tjelesne ekspresije i mimike lica. Takvim

se postupcima razvija osjećaj za ritam, što se u procesu razvoja funkcionalnog govora treba maksimalno iskoristiti.

### **5.3.2. Logoterapija**

Logoterapijski program obuhvaća prevenciju odnosno dijagnostiku i tretman poremećaja govora, jezika, gutanja, slušanja, čitanja, pisanja i svih oblika komunikacije. Logopedskim vježbama ispravljaju se govorne smetnje, izaziva se ili ubrzava razvoj govora, pomaže se u prevladavanju jezičnih poteškoća i problema s fonacijom. Provode se terapije poremećaja ritma i tempa govora, terapije poremećaja glasa, terapije govora kod rascjepa nepca, kao i vježbe čitanja, pisanja i računanja, a razvijaju se i alternativni oblici komunikacije za djecu s višestrukim teškoćama. Niti ovdje ne bi bila naodmet stručna pomoć fonetičara rehabilitatora koji može pomoći djetetu razvijati sposobnost slušanja, čitanja, razvijati mu slušnu pažnju, poboljšavati fonaciju i tome slično.

### **5.3.3. Savjetodavni rad**

Uz sve navedeno, djelatnici Odjela audiorehabilitacije i logoterapije surađuju i s roditeljima, skrbnicima i ostalim članovima obitelji djece i mladih. Na početku školske godine roditelji sudjeluju u kreiranju individualnih rehabilitacijskih programa za svoje dijete te se o njegovom radu, napretku, kao i mogućim poteškoćama u radu s njim, redovito obavještavaju razgovorima na individualnim konzultacijama, a tijekom godine održavaju se i roditeljski sastanci. Uspostavljanjem takvih odnosa s roditeljima odnosno skrbnicima audiorehabilitatori i logopedi donekle stječu i uvid u odnose djece i mladih sa svojom obitelji te mogu inicirati i određene mjere i programe namijenjene prepoznavanju, sprječavanju i rješavanju eventualnih problema u komunikaciji unutar obitelji.

Savjetodavna podrška pruža se i odgojno-obrazovnim djelatnicima u redovnim školama koji u svojim razrednim odjeljenjima imaju učenike s oštećenim sluhom ili komunikacijskim poteškoćama. Na njihov poziv stručni tim Centra koji čine ravnatelj, edukacijski rehabilitator, logoped/audiorehabilitator, psiholog, pedagog i socijalni radnik, a po potrebi i drugi stručni radnici pojedinih specijalnosti, odlazi u određenu školu te daje praktične savjete i podršku učiteljima koji rade s tom djecom. Poželjno bi bilo u stručni tim uključiti i fonetičara rehabilitatora čija se poznavanja zakonitosti slušanja i govora obimno i kvalitetno mogu iskoristiti u rehabilitacijskoj praksi.

#### 5.4. Odjel osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja

Na navedenome odjelu učenicima se pružaju sljedeće usluge (<http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/dokumenti>):

- neposredni odgojno-obrazovni rad u redovnoj i izbornoj nastavi
- izvannastavne i izvanškolske aktivnosti
- pedagoška opservacija i praćenje
- odabir udžbenika i priprema didaktičkog materijala
- profesionalna orijentacija
- organizacija izleta, ekskurzija i škole u prirodi
- bavljenje javnom i kulturnom djelatnošću
- provođenje edukacijskih aktivnosti
- školska integracija i konzultacije s učiteljima i stručnim suradnicima u redovnim školama
- djelatnost školske knjižnice

U školskoj godini 2013./2014. od ukupno 79 učenika osnovne škole 10 (13%) ih je pratilo redovni prilagođeni program, dok ih je 15 (19%) u sklopu programa integracije djece u redovni sustav odgoja i obrazovanja, koji se u Centru provodi od 2002. godine, također po redovnom prilagođenom programu uključeno u redovne škole u Zagrebu i izvan Zagreba.

Najveći broj osnovnoškolaca (54 – 68%) djeca su s većim teškoćama u razvoju (laka mentalna retardacija s utjecajnim teškoćama u razvoju, umjerena i teža mentalna retardacija, oštećenje sluha i utjecajne teškoće u razvoju, autistični učenici s utjecajnim teškoćama u razvoju i učenici s pervazivnim razvojnim poremećajem) koja prate posebne nastavne programe. Ovisno o vrsti teškoće/teškoća koje posjeduju, učenici mogu pohađati dva posebna programa.

Učenici na stupnju umjerene i teže mentalne retardacije polaze nastavu iz predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura, Radni odgoj, Upoznavanje škole i radne okoline, Briga o sebi, Komunikacija, Razvoj kreativnosti (likovne, glazbene), Socijalizacija, Organizirano provođenje slobodnog vremena i Izobrazba u obavljanju poslova te se mogu školovati do 21. godine. Važan dio ovog posebnog programa predstavljaju i sadržaji programa psihosocijalne rehabilitacije, a svaki učenik zahtijeva individualiziran pristup nastavnika.

Učenici s ostalim većim teškoćama u razvoju polaze posebni program koji se od prilagođenog programa razlikuje neodvijanjem nastave iz stranih jezika, biologije, kemije, fizike, povijesti, geografije i informatike te drugačijom satnicom po pojedinim predmetima i

razredima (primjera radi, nastava je hrvatskoga jezika od prvoga do trećega razreda zastupljena sa šest sati tjedno, u četvrtome razredu s pet sati tjedno, a od petoga do osmoga razreda s četiri sata tjedno, dok je po redovnom prilagođenom programu zastupljena s pet sati tjedno od prvoga do šestoga razreda te četiri sata u sedmom i osmom razredu).

### **5.5. Odjel prehrambenih i pomoćno-tehničkih poslova**

Navedeni odjel obuhvaća poslove pripreme i kuhanja obroka, čišćenja zgrada škola i očuvanja okoliša, pranja i glačanja odjeće, rublja i posteljine korisnika Centra te radne odjeće zaposlenika, poslove nabave i skladištenja robe, tehničkog održavanja zgrada, održavanja grijanja zgrada, održavanja vozila, kao i organizirani prijevoz djece i mladih te poslove čuvara zgrada.

### **5.6. Srednja strukovna škola**

U srednjoj školi Centra učenicima se nude sljedeće usluge (<http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/dokumenti>):

- odgoj i obrazovanje u programu strukovne škole za stjecanje srednjeg stručnog ili nižeg stručnog obrazovanja
- dopunski oblici odgojno-obrazovnog rada u dopunskoj nastavi, izvedbi programa školskog športskog kluba te drugih školskih i kulturnih klubova učenika
- izvannastavne i izvanškolske aktivnosti (rad grupa različitih tematskih sadržaja)
- priprema i provođenje završnih ispita
- konzultacije s nastavnicima i stručnim suradnicima u redovnim srednjim školama
- praćenje stručne prakse i praktične nastave
- audiorehabilitacija i logopedski terapijski postupci za otklanjanje poremećaja govorno-jezične komunikacije
- integracija u redovne srednje škole
- usluga školske knjižnice
- suradnja s roditeljima
- pedagoška opservacija i praćenje
- bavljenje javnom i kulturnom djelatnošću



Srednja strukovna škola, kao dislocirana jedinica Centra za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb, ustrojena je bez osnivanja odjela. Namijenjena je odgoju, obrazovanju i osposobljavanju učenika s oštećenjem sluha i utjecajnim teškoćama u razvoju za obrtnička zanimanja koja, s obzirom na uvjete rada, odobri Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. U školskoj godini 2013./2014. nastava je organizirana za devet zanimanja tekstilnih, ugostiteljskih i strojarskih usmjerenja. Za srednju stručnu spremu učenici se obrazuju u zanimanjima kuhara, bravara, krojača, autolimara i slastičara, dok se za nižu stručnu spremu obrazuju u zanimanjima pomoćnih kuhara, bravara, autolimara i slastičara, pri čemu su u srednjoj stručnoj spreml najzastupljeniji kuhari (76 učenika) nakon kojih slijede slastičari (37), bravari (10), autolimari (9) i krojači (2), a sličan je omjer broja učenika po zanimanjima prisutan i u nižoj stručnoj spreml gdje su također najzastupljeniji (pomoćni) kuhari (18 učenika) nakon kojih slijede pomoćni slastičari (3), autolimari (1) i bravari (1).

Programi srednje strukovne škole prilagođeni su četverogodišnji programi za srednju stručnu spremu i trogodišnji programi za nižu stručnu spremu, dok isti redovni programi traju tri godine. Nastava je organizirana u dvije smjene (A- 1. i 2. razredi i B- 3. i 4. razredi) koje se izmjenjuju tako što u petodnevnom radnom tjednu jedna smjena u školi polazi teorijski dio nastave iz općeobrazovnih i strukovnih nastavnih predmeta, dok druga smjena u isto vrijeme polazi praktični dio nastave, a idući se tjedan smjene zamjenjuju tako da učenicima, kao i u redovnim strukovnim školama, nakon tjedna teorijske nastave slijedi tjedan praktične nastave i obrnuto.

Važan dio djelovanja srednje strukovne škole, kao što je to i u osnovnoj školi odnosno u predškolskome odgoju, čini i psihosocijalna rehabilitacija čiji je cilj poticati i unaprijediti intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj učenika u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima te im u konačnici izgraditi ili osnažiti psihosocijalne kompetencije potrebne za snalaženje na otvorenom tržištu rada (<http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/dokumenti>).

Jedna od aktivnosti u okviru psihosocijalne rehabilitacije je i funkcionalni fitness. Fitness, kao fizička aktivnost koja podrazumijeva učeničku percepciju prostora, može se iskoristiti u rehabilitaciji slušanja i govora s obzirom na činjenicu da „je primarna funkcija sluha u percepciji prostora, time i svladavanja prostora, kao i to da po svojoj primarnoj funkciji i sposobnosti integracije s vidom, potvrđuje (...) svoju pripadnost sustavu za percepciju prostora, spaciocepciji“ (Jeremić i Pansini, 1992:40). Kao što spaciocepcija sudjeluje u oblikovanju slušanja, tako sudjeluje i u oblikovanju govora pa se „pokretima tijela,

propriocepcijom preko malog mozga, može utjecati na visinu, jačinu, ritam i ostale vrednote govora“ (Pansini, 1992:28). Ne treba zaboraviti ni kako „vestibularno osjetilo koje u unutrašnjem uhu percipira niske frekvencije, ritam i intonaciju, koje u središnjem slušnom sustavu harmonizira sve spaciocepcijske sveze, (...) na kortikalnoj razini ima udjela u prostornoj osnovi za mišljenje i govor“ (Pansini, 1992:28). Zbog toga su razni oblici tjelovježbe poželjni u rehabilitaciji slušanja i govora. Međutim, tjelovježba osim učenicima sa slušno-govornim oštećenjima, s nerazvijenim govorom, koristi i učenicima s disleksijom, disgrafijom te drugim teškoćama. Upotrebom jakih vestibularnih podražaja, poput okretanja, njihanja i prevrtanja, može se, uz poboljšanje slušno-govornog statusa, izazvati i umanjivanje stupnja učeničkih teškoća. „Ako se to radi dok nije završena mijelinizacija posljedak je izvrstan, a što kasnije to je sve slabiji, ali je koristan čak i kod najstarijih osoba“ (Kelly, 1989 prema Pansini, 1992:56).

Važan su dio psihosocijalne rehabilitacije, uz radionice posvećene borbi protiv ovisnosti, radionice za razvijanje psihosocijalnih vještina, edukativna predavanja posvećena očuvanju reproduktivnog zdravlja te posebne radionice za učenice s ciljem prepoznavanja nasilnog ponašanja u vezama te poticanja brige o vlastitom zdravlju, i vježbe slušanja i govora koje se 1-2 puta tjedno provode u individualnom i grupnom radu s korisnicima. Cilj vježbi slušanja i govora razvijanje je slušanja, fonetskog i lingvističkog govornog statusa, pismenog izražavanja, kao i uspješno savladavanje školskog gradiva za odabrano zanimanje te razvijanje komunikacijskih vještina za uspješnu integraciju u širu društvenu zajednicu (<http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/dokumenti>).

## 6. Prikaz slučaja - individualna rehabilitacija (vježbe slušanja i govora)

Kako izgledaju vježbe slušanja i govora u Centru za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb ilustrirat će prikaz rada s učenicom M.

M. je gluha učenica s nedovoljno razvijenim govorom koja polazi treći razred u programu osposobljavanja za zanimanje pomoćne kuharice. Audiorehabilitatori Centra u radu s djecom i mladima programe rehabilitacijskog rada postavljaju prema težini učenikova oštećenja. Budući da učenica M. nema razvijen govor, cilj rehabilitacijskog programa osmišljenog za nju razvijanje je razumijevanja i sporazumijevanja u optimalnoj mjeri u odnosu na njezino oštećenje. Kako je razumijevanje otežano, vježbe slušanja i govora sadržajno su usmjerene na ono što je učenici blisko, a to su prvenstveno obiteljski odnosi i tehnologija zanimanja.

Najprije se izvode vježbe razumijevanja pri čemu se sastavljaju rečenice od učenici poznatih riječi. Audiorehabilitatorica oblikuje pitanja koja zapisuje u učenčinu bilježnicu, a učenica na njih pismeno odgovara. Audiorehabilitatorica joj pomaže lagano diktirajući odgovor ako je to potrebno. Kada se obraća učenici, gleda u nju i naglašeno artikulira kako bi se postigla što bolja razumljivost. Neka se pitanja i ponavljaju, a cilj je da učenica nauči poneku novu riječ. Budući da je naglasak na razumijevanju i sporazumijevanju, ne obraća se pozornost na pogrešne padežne nastavke. Neka od pitanja su: *Koji je danas dan?* , *Što je bilo na nastavi?* , *Koliko je sati?* , *Kada si sinoć išla spavati?* i tome slično, čime se vježba i orijentacija u prostoru i vremenu. Pritom se uvijek najprije želi postići učeničino shvaćanje pitanja, a potom se zapisuje odgovor.

Nakon toga slijede vježbe slušanja. Audiorehabilitatorica prekriva usta bilježnicom i izgovara neki od logatoma (izgovara kombinacije logatoma pa, pa-pa ili pa-pa-pa-pa) ili ne kaže ništa, a učenica mora ponoviti što je čula. Nakon logatoma audiorehabilitatorica istom metodom izgovara pojedine riječi (u ovom slučaju riječi prozor, vrata, stol, lampa i M.-učeničino ime), s time da audiorehabilitatorica učenici uvijek sve riječi najprije izgovori bez pokrivanja usta bilježnicom tako da učenica zna koje će se riječi izgovarati. Bez pokrivanja usta učenica shvati o kojim se riječima radi, što joj vrlo teško uspijeva s prekrivenim ustima audiorehabilitatorice.

Nakon nekoliko nizova različitih riječi vježbe slušanja i govora za današnji dan završavaju i na red dolazi drugi učenik ili učenica, a svaki učenik ili učenica kojoj je to potrebno vježbe slušanja i govora polazi 1-2 puta tjedno po tridesetak minuta.

## **Praktični dio**

## **7. Obilježja nastave književnosti i jezika u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama**

Svrha nastavnoga sata hrvatskoga jezika ostvarivanje je određene nastavne jedinice, što predstavlja određeni sadržaj ili temu predviđenu nastavnim programom, i plan prijenosa tog sadržaja učenicima. Pritom „nastavna jedinica oblikuje sadržaj u skladu sa zadanim uvjetima, znači učeničkim mogućnostima, dostupnom literaturom, pomagalicama i vremenom“ (Slavić, 2011:34) i ostvaruje se na jednom nastavnom satu ili blok-satu (dvosatu).

Upravo je oblikovanje sadržaja nastavne jedinice, cilj koji se utvrđuje za svaki pojedini nastavni sat, ono čime se, uz poteškoće učenika koje zahtijevaju određene prilagodbe u radu s njima, razlikuju sustavi redovnog i posebnog odgoja i obrazovanja, dok su stvaranje poticajne sredine za učenje, nastavnikovo znanje, odgovarajući odnos nastavnika i učenika te stalno vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa općeniti preduvjeti uspostavi kvalitetnog odgojno-obrazovnog rada kako u redovnom, tako i u posebnom odgojno-obrazovnom sustavu (Connolley i Hausstätter, 2012:185).

Kako bi se mogla usporediti nastava hrvatskoga jezika u redovnom i posebnom odgojno-obrazovnom sustavu, prije prikaza promatranih nastavnih sati u srednjoj strukovnoj školi Centra najprije će se predočiti nastava književnosti i jezika u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu, pri čemu će se svaka od njih popratiti i primjerom jednog nastavnog sata.

### **7.1. Nastava književnosti**

U nastavi književnosti razlikuju se književnoumjetnički i književnoznanstveni sadržaj (Rosandić, 1988:97), pri čemu se književnoumjetnički (estetski) sadržaj odabire u skladu s recepcijskim, a književnoznanstveni (spoznajni) u skladu sa spoznajnim mogućnostima učenika. Sadržaj nastavnog sata može biti jedno književno djelo (pjesma, novela, roman), jedna književna tema koja obuhvaća više književnih djela (romani Augusta Šenoe), jedan književnoteorijski problem (lirika kao književni rod) ili jedan književnopovijesni problem (protorealizam u hrvatskoj književnosti), a opseg književnog sadržaja za nastavni sat uvjetovan je složenošću (težinom) usvajanja, stupnjem književnog obrazovanja učenika, specifičnostima razreda ili obrazovne grupe i metodičkim uvjetima (Rosandić, 1988:97). Svaki nastavni sat predviđa određene obrazovne, odgojne i funkcionalne zadatke koji se na njemu žele postići. Obrazovno područje čine novi pojmovi, definicije, spoznaje do kojih učenik dolazi na nastavnom satu, a čija je finalna svrha razvijanje književne kulture. Budući

da je književni sadržaj potencijalno snažna osnova za razvoj osobnosti, jednako su važni i odgojni zadaci nastavnoga sata. „Sat književnosti otvara učeniku mogućnosti da uspostavlja novi odnos prema sebi i svijetu, da izgrađuje socijalnu, moralnu i estetsku svijest, da se idejno i filozofski opredjeljuje, da izgrađuje pogled na svijet“ (Rosandić, 1988:98). Napokon, komunikacija učenika s književnim sadržajem otvara put razvoju učeničkih sposobnosti, prije svega recepcijskih (doživljavanje, proživljavanje, zamišljanje, predočivanje, izmišljanje, domišljanje) i spoznajnih (zapažanje, pamćenje, zaključivanje, procjenjivanje, ocjenjivanje). Navedeni zadaci nastavnoga sata polazna su točka njegova pripremanja. Tip sata, metode rada, nastavna sredstva i pomagala u službi su ciljeva nastavnoga sata.

Postoje različiti tipovi nastavnih sati i različiti kriteriji njihovih podjela, ali u nastavnoj je praksi uobičajena podjela po dvama kriterijima: književnom i didaktičkom. Prema književnom sadržaju koji obrađuju razlikuju se sat interpretacije, sat analize književnog djela, sat teorije književnosti, sat povijesti književnosti, sat lektire te dramski i filmski sat, a prema didaktičkom kriteriju sat uzimanja novoga gradiva, sat vježbi i ponavljanja te sat provjere i ocjenjivanja (Slavić, 2011:37). U svojoj se realizaciji navedeni satovi isprepliću pa tako sat povijesti književnosti ujedno može biti i sat uzimanja novoga gradiva i tome slično. Najčešći oblik sata u nastavi književnosti, kako u osnovnim, tako i u srednjim školama, što se odnosi i na promatrane satove u strukovnoj školi Centra, sat je interpretacije književnoga djela. U takvom obliku sata „samo književno djelo dolazi u središte pozornosti, a njegova interpretacija u središtu je sata književnosti“ (Slavić, 2011:12). Kako može izgledati takav nastavni sat prikazat će se na primjeru interpretacije Krležine pjesme *Nemir*.

Glavni cilj nastavnog sata interpretacije pjesme *Nemir* ovladavanje je žanrom pjesme u prozi. Sljedeća tablica prikazuje tijek nastavnog sata.

Tablica 2. Tijek nastavnog sata interpretacije pjesme *Nemir* (priložena priprema za izvođenje navedenog sata interpretacije preuzeta je iz skupine priprema autora ovoga rada nastalih tijekom obavljanja studentske prakse u okviru studija kroatistike)

<b>Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata</b>	<b>Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata</b>
Uvod (5 min)	Sat započinje motivacijom odnosno pitanjima o osjećajima učenika. Pita ih se jesu li ikada osjećali nemir, kakve fiziološke

<p>Središnji dio sata (30 min)</p>	<p>pojave nemir u njima izaziva, kako se ponašaju kada osjete nemir, uzrokuje li nemir samo nelagodu ili ih može i ohrabrivati i tome slično. Učenici razmišljaju i odgovaraju na pitanja.</p> <p>Interpretativno se čita pjesma <i>Nemir</i> Miroslava Krleže. Nakon emocionalne stanke i objavljivanja učeničkih dojмова zapisuje se naslov pjesme i autora na ploču te ih se moli da i oni to zapišu u svoje bilježnice. Učenicima se potom dijele nastavni listići na kojima se nalazi tekst pjesme i pitanja na koja će odgovarati.</p> <p>Učenici imaju desetak minuta vremena u bilježnici pismeno odgovoriti na pitanja poput sljedećih: što je tema teksta i gdje je istaknuta; govori li lirski subjekt o svom osjećaju ili o osjećaju koji je poznat svim ljudima; s kojim trima motivima autor povezuje osjećaj nemira; koje se pjesničke slike mogu uočiti u tekstu te u čemu čovjek, prema Krleži, pronalazi spokoj i mir.</p> <p>Nakon što su odgovorili na pitanja proziva ih se da svoje odgovore pročitaju naglas te ih potkrijepe rečenicama iz samoga teksta pjesme. Odgovori se komentiraju, dodatno razjašnjavaju i međusobno uspoređuju.</p> <p>Moli ih se da pjesmu još jednom pročitaju nakon čega se raspravlja o formi pjesme - izgleda li im tekst kao pjesma ili kao priča. Nakon različitih odgovora objašnjava im se što je pjesma u prozi te se njena definicija zapisuje na ploču, a učenici je zapisuju u svoje bilježnice. Slijedi razgovor o ritmu i izražajnim sredstvima u pjesmi. Učenici odgovaraju služeći se samim tekstom kao potkrepljenjem svojih odgovora. Nakon što su učenici pronašli sve što se od njih traži, ispituje ih se o</p>
------------------------------------	---

Završni dio sata (10 min)	<p>vrsti lirske pjesme. Učenici dolaze do zaključka da je riječ o lirskoj misaonoj pjesmi.</p> <p>Podsjeća se učenike što se novo danas naučilo te ih se moli da razmisle ima li pjesma više epskih ili lirskih elemenata nakon čega se dolazi do toga da ima više lirskih te da je to razlog zašto je riječ o pjesmi u prozi, a ne proznom tekstu. Ponavlja im se veličina Krležina opusa u hrvatskoj književnosti i naglašava kako je pisao književne tekstove u raznim rodovima i žanrovima, što su i na ovoj pjesmi imali prilike vidjeti. Za domaću zadaću učenici trebaju pročitati pjesmu <i>Čežnja</i> o kojoj će se razgovarati na sljedećem satu. Pjesma im je podijeljena na nastavnim listićima.</p>
---------------------------	--

Strukturno gledano, svaki se sat interpretacije književnoga teksta sastoji od sljedećih osam elemenata:

- doživljajno-spoznajna motivacija
- najava teksta i njegova lokalizacija
- interpretativno čitanje tekstova
- emocionalno-intelektualna stanka
- objavljivanje doživljaja i njihova korekcija
- interpretacija
- sinteza
- zadaci za samostalan rad učenika.

Motivacija služi pripremanju učenika za izravnu recepciju književnog djela i treba biti primjerena dobi i sposobnostima učenika, kao i samome djelu. „Riječ je o pokretanju učeničke volje i energije da bi se ostvarile zadaće nastavne jedinice“ (Težak, 1996:229). Težak ističe kako će se učenike najlakše motivirati ukazivanjem na korist koju mogu dobiti od obrađivanog gradiva. „Već je Komensky isticao da se učeniku olakšava rad ako mu se pokaže kakvu korist za svagdašnji život ima ono o čem ga poučavaju, a u tom smislu i Rousseau govori o čarobnoj riječi *koristan* (...)“ (Težak, 1996:230). Snažno sredstvo motivacije su i



osobna iskustva učenika (Slavić, 2011:48), pri čemu nastavnik treba biti pažljiv i spriječiti situacije u kojima bi nečije moguće teško životno iskustvo ili osjećaji proživljene žalosti postali sredstvo poruge drugih učenika. Osobna iskustva mogu predstavljati osjećaji (emocije), zatim socijalna, moralna i intelektualna iskustva. Osim osobnih iskustava učenika postoji još šest vrsta motivacije, a redom su to glazbene, likovne i filmske motivacije, različiti filozofski, povijesni i religijski sadržaji, općekulturni sadržaji, književnoteorijske i književnopovijesne motivacije, motivacije knjigama na koje se oslanja tumačeno djelo te različite stilističke i jezične motivacije (Slavić, 2011:49).

Nakon motivacije najavljuje se tekst koji će se obrađivati na nastavnom satu te odmah slijedi i njegova lokalizacija. Postoje dvije vrste lokalizacije: vanjska i unutarnja. Vanjska lokalizacija pridružuje tumačeno djelo određenom autoru, smješta ga u određeno vremensko razdoblje, u određenu zbirku (pjesama, novela, drama) i navodi mjesto izdavanja djela, dok unutarnja lokalizacija, primjera radi, ulomak iz nekog romana veže uz cjelinu romana, smješta ga na njegov početak, središnji dio ili završetak. Pritom je važno da ona bude jezgrovita, ne preduga jer „kad nastavnik procijeni da bi lokalizacijom poništio ugođaj iz motivacije, bolje je lokalizaciju svesti na kratku, ali nadahnutu obavijest o autoru, vremenu i prostoru, a sve ostalo prepustiti interpretaciji“ (Slavić, 2011:64).

Interpretativno čitanje teksta uvod je u njegovu interpretaciju. Ovdje se ugođaj postignut motivacijom reflektira spremnošću učenika na poniranje u svijet teksta. Nakon čitanja slijedi emocionalno-intelektualna stanka, trajanja od pola minute do minutu, tijekom koje će se dojmovi učenika lagano slijegati, a potom će oni iznijeti svoje viđenje doživljenog teksta, svoja razmišljanja, osjećaje i sl. Nastavnik će pritom pratiti smjer iznošenja učeničkih dojmova i praćenjem njihovih razmišljanja, postavljanjem pitanja i potpitanja početi interpretaciju teksta.

Da bi interpretacija bila uspješna, nastavnik kao tumač književnog teksta treba poznavati karakteristike žanra kojemu tekst pripada, kao i društveno-povijesne okolnosti njegova nastanka, ali prije svega treba ga doživjeti i proživjeti (Slavić, 2011:115). Slavić sažima cjelokupnu bit nastavnog procesa u području književnosti kada kaže kako „interpretacija stavlja u središte pozornosti književno djelo. Na jednoj je strani umjetnički tekst koji govori svojim jezikom, na drugoj recipijenti koji tek dijelom znaju navedeni jezik, a ne znaju kako je djelo nastalo i komu je namijenjeno. Interpretator je u sredini, on je posrednik, glasnik, koji treba razumjeti jezik umjetnine i prevesti ga na jezik razumljiv čitateljima, a da ne izda ništa od poruke“ (Slavić, 2011:118). Nastavnik treba biti svjestan

kako će učenici smisao djela uspostavljati prema svojim zamislima i potrebama, i u tome ih do određene granice i treba podržati jer svatko ima pravo na svoju interpretaciju književnoga djela kada je ono jednom objavljeno, no mora im predložiti i određene elemente kanonskih tumačenja pročitaneog teksta.

Budući da je interpretacija vremenski najzastupljeniji dio nastavnog sata, nakon nje mora uslijediti sinteza, najčešće desetak minuta prije kraja sata. Sinteza predstavlja ponavljanje ili dodatno isticanje najvažnijih spoznaja do kojih se došlo tijekom interpretacije, njihovo utvrđivanje. To je ono najvažnije što su učenici na satu naučili i što moraju zapamtiti.

Ovisno o tome koliko je nakon sinteze preostalo vremena u tekućem nastavnom satu, učenici dobivaju ili zadatke za samostalan rad koje će završiti na satu ili ih samo započeti pa završiti kod kuće ili odmah dobivaju zadatke za domaću zadaću.

## **7.2. Nastava jezika**

Svrha nastave jezika ogleda se u svojim trima sastavnicama, a to su spoznaja o biti, osnovama i značajkama hrvatskoga jezika, svijest o potrebi učenja i njegovanja hrvatskoga jezika i pravilna uporaba književnoga odnosno standardnoga hrvatskoga jezika u govorenju i pisanju (Težak, 1996:31). Savladavanje zakonitosti hrvatskoga jezika podrazumijeva ovladavanje hrvatskom gramatikom te pravopisom i pravogovorom, pri čemu se nastavnici služe različitim nastavnim izvorima i metodama. U izvore nastave hrvatskoga jezika ubrajaju se živa riječ učitelja, učenika i svih neposrednih činitelja nastavnog procesa, usmena riječ prenesena magnetofonom, radijem, filmom ili kakvim drugim sredstvom te pisana riječ predstavljena knjigom, nastavnim listićem, ekranom ili nekako drugačije, dok se osnovne nastavne metode dijele na monološke (metode usmenog izlaganja), dijaloške (metode razgovora), tekstovne (metode čitanja), grafijske (metode pisanja), likovne (metode crtanja), demonstracijske (metode pokazivanja) i prakseološke (metode fizičkog rada) metode, koje se tijekom realizacije određene nastavne jedinice međusobno isprepliću i kombiniraju (Težak, 1996:183).

Nastavna jedinica u nastavi jezika redovito „obuhvaća proces kojim se stječu programom predviđene spoznaje o određenoj jezičnoj činjenici ili određeni stupanj sposobnosti uporabe neke jezične činjenice“ (Težak, 1996:225) pa se tako nastavni satovi iz područja jezika mogu podijeliti na satove obrade novog gradiva, tj. stjecanja novih spoznaja, satove ponavljanja znanja, tj. utvrđivanja stečenih spoznaja i satove provjere stečenih spoznaja i sposobnosti njihove primjene u praksi. Satovi obrade novoga gradiva sastoje se,

strukturno gledano, od priprave koja uključuje motivaciju učenika, osvježivanje potrebnog predznanja, najavu nove naobrazbene zadaće i pripravu polaznoga teksta, potom istraživanja nove jezične činjenice i, na kraju sata, provjere novih jezičnih spoznaja, dok se sat ponavljanja od sata obrade novoga gradiva razlikuje time što nakon priprave slijede pismene ili usmene vježbe određenoga jezičnog gradiva koje se, u završnom dijelu sata, analiziraju i ocjenjuju (Težak, 1996:229). Satovi provjere stečenih spoznaja nemaju posebnu strukturu; učenici dolaze na sat s unaprijed pripremljenom spoznajom o testu znanja koji će upravo rješavati i nakon što ga riješe, slobodni su do idućeg nastavnog sata. Sljedeći primjer ilustrira jedan nastavni sat obrade novoga gradiva.

Glavni cilj nastavnog sata obrade predikatnih i subjektivnih zavisnosloženih rečenica prepoznavanje je navedenih rečenica i mogućnost njihove gramatičke analize. Sljedeća tablica prikazuje tijek nastavnog sata.

Tablica 3. Tijek nastavnog sata obrade predikatnih i subjektivnih zavisnosloženih rečenica (priložena priprema za izvođenje sata obrade novoga gradiva preuzeta je iz skupine priprema autora ovoga rada nastalih tijekom obavljanja studentske prakse u okviru studija kroatistike)

<b>Struktura i trajanje pojedina dijela nastavnog sata</b>	<b>Sadržaj pojedinoga dijela nastavnog sata u natuknicama</b>
Uvod (5 min)	<p>S obzirom na to da će se na satu obrađivati subjektivne i predikatne rečenice, prve u nizu zavisno složenih rečenica, u uvodnom dijelu sata najprije se ponavljaju vrste rečenica po sastavu, nakon čega se ponavlja i način sklapanja, odnosno struktura nezavisno složenih rečenica. Učenici kazuju i neke primjere takvih rečenica. Time se osvježava predznanje potrebno za svladavanje novih vrsta rečenica, a učenička samospoznaja o dobrom poznavanju prethodnog gradiva ovdje služi i kao motivacija. Uvodni dio završava najavom današnje teme: subjektivnih i predikatnih zavisno složenih rečenica.</p>

<p>Središnji dio sata (33 min)</p>	<p>U središnjem dijelu sata najprije će se obraditi predikatna rečenica, a potom subjektne. Međutim, prije obrade ovih rečenica učenici u razgovoru sa mnom dolaze do zaključka kojim od triju vrsta sklapanja nastaju zavisno složene rečenice (sklapanje uvrštavanjem) i uočavaju međuodnos glavne i zavisne surečenice u zavisno složenoj rečenici. Do takvih spoznaja dolaze na primjeru jedne mjesne rečenice koju kao takvu ne imenujemo; ona nam je samo dobra ilustracija promatrane jezične zakonitosti. Nakon toga krećemo s predikatnim rečenicama. Objašnjavam učenicima kako predikatna rečenica nastaje proširivanjem imenskog predikata jedne jednostavne rečenice u predikatnu (zavisnu) surečenicu zavisno složene rečenice. Nakon toga dajem im primjere predikatnih rečenica koje oni potom analiziraju. U analizi se služe u tu svrhu predviđenim koracima (podcrtavanje predikata, zaokruživanje veznika, označavanje glavne i zavisne surečenice, postavljanje pitanja glavnoj surečenici i određivanje vrste zavisne rečenice) u svome udžbeniku (Fon-Fon 3). Dok jedan učenik dolazi na ploču i analizira rečenicu, ostali slušaju i zapisuju u svoje bilježnice. Nakon toga na isti se način obrađuju i subjektne rečenice, pri čemu se učenicima skreće pozornost na čestu bezličnost glavnih surečenica subjektne rečenice.</p>
<p>Završni dio sata (7 min)</p>	<p>Učenici rade u parovima onako kako sjede u klupama. Najprije moraju napisati pet rečenica u svoju bilježnicu; jedan učenik piše predikatne, a drugi subjektne rečenice. Nakon toga zamijene bilježnice, provjeravaju je li njihov prijatelj napisao tražene rečenice i zatim ih analiziraju. Kada završe s tim, rješavaju zadatak u radnoj bilježnici. Ta dva zadatka ujedno su i sinteza građiva obrađenog na satu. Za domaću zadaću dobivaju sljedeća dva zadatka iz svoje radne</p>

	bilježnice.
--	-------------

## 8. Cjelokupni nastavni plan strukovne škole Centra

Nastava hrvatskoga jezika kao jednog od predmeta u sklopu nastavnih programa za pojedina zanimanja u srednjoj strukovnoj školi Centra odvija se prema okvirnim nastavnim planovima i programima srodnih zanimanja za trogodišnje strukovne škole, kojima je zajednički okvir provođenje triju sati hrvatskoga jezika tjedno. Primjera radi, ovdje će biti riječi o programima kuhara odnosno slastičara, a kasnije i pomoćnog kuhara odnosno pomoćnog slastičara (razlika između nastavnih planova programa kuhara i slastičara te pomoćnog kuhara i pomoćnog slastičara u srednjoj strukovnoj školi Centra proizlazi samo iz toga što kuhari slušaju kuharstvo i francuski jezik sa stručnim nazivljem, a slastičari slastičarstvo i njemački jezik sa stručnim nazivljem, i to jednakim brojem sati kroz tjedan), a razlog zašto se spominju ti programi, a ne programi drugih mogućih pomoćnih zanimanja, proizlazi iz njihove dominantne i prevladavajuće pojavnosti u srednjoj školi Centra te samim time i mogućnosti usporedbe nastavnih planova takvih programa, a ne programa nekih drugih pomoćnih zanimanja.

Međutim, kako se nastava u Centru za većinu učenika provodi prema prilagođenom programu, koji prvenstveno podrazumijeva smanjenje opsega gradiva po nastavnoj godini u odnosu na redovan trogodišnji program s ciljem nužnog rasterećenja učenika, i cjelokupni se nastavni program hrvatskoga jezika, kao i ostalih nastavnih predmeta, produžuje za godinu dana tako da se umjesto redovne tri odvija četiri godine, čime se učenicima s teškoćama osigurava dodatna godina dana za usvajanje što većeg broja sadržaja. Kada je riječ o tjednom broju nastavnih sati, nastava je organizirana tako da u prva tri razreda učenici slušaju po dva sata hrvatskoga jezika, što su često i blok-satovi (č. razmak između dvaju govorenja o određenoj temi iz hrvatskog jezika ili književnosti iznosi tjedan dana), dok u četvrtome razredu slušaju tri sata tjedno. Takvim rasporedom sati po nastavnim godinama u konačnici se postiže jednaka satnica kao i u redovnom sustavu trogodišnjeg strukovnog obrazovanja. Slika 1. prikazuje nastavni plan za zanimanje kuhara u strukovnoj školi Centra.

Slika 1. Izvedbeni nastavni plan za četverogodišnji program kuhara (iz: <http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/dokumenti>)

Plan: KUHAR					
		1. raz	2. raz	3. raz	4. raz
Hrvatski jezik		2	2	2	3
Strani jezik		1	1	2	2
Povijest		1	1		
Vjeronauk / etika		1	1	0,5	0,5
TZK		1	1	1	1
Politika i gospodarstvo				1	1
Matematika u struci		1	1	1	1
Osnove računalstva		1	1	1	1
Tehnologija zanimanja	Osnove higijene	0,5			
	Kemija	0,5			
	Poznavanje robe i prehrana	1	2	1	1
	Biologija i ekologija			1	
Marketing u turizmu				1	1
Enologija s gastronomijom				1	
Vođenje i organizacija kuhinje					1
Francuski jezik sa stručnim nazivljem		1	1	1	1
Praktična nastava u školi	Kuharstvo s vježbama	4	4	4	4
	Bonton	1			
	Ugostiteljsko posluživanje		1	1	
Praktična nastava u ugostiteljskom objektu		12	12	12	9

Prikazani nastavni plan u skladu je s odgovarajućim nastavnim planovima redovnih škola (Zečirević, 2013:189) uz manje programske različitosti. Tako se u srednjoj strukovnoj školi Centra provodi nešto manje sati (od sat do dva sata tjedno) iz nastavnih predmeta Tjelesne i zdravstvene kulture, Matematike u struci, Poznavanja robe i prehrane, drugog stranog jezika (u Centru je to francuski jezik) i Biologije i ekologije te Osnova higijene, dok se više sati provodi iz Osnova računalstva, a predaju se i predmeti Kemija, Enologija s gastronomijom, Bonton te Vođenje i organizacija kuhinje, koji se u redovnom trogodišnjem programu ne izvode kao samostalni predmeti. Glavni stručni predmet, Kuharstvo, u redovnom se programu izvodi sedam sati tjedno u prvom i drugom razredu, odnosno osam sati u trećem razredu, dok se u strukovnoj školi Centra izvodi četiri sata tjedno kroz sva četiri razreda. Međutim, u srednjoj školi Centra kuhari polaze znatno više sati praktične nastave u ugostiteljskim objektima, 12 sati tjedno kroz prva tri razreda i četiri sata tjedno u četvrtome razredu, za razliku od kuhara u redovnom programu koji praktičnu nastavu obavljaju po osam sati tjedno kroz sva tri razreda. Ipak, bez obzira na navedene programske različitosti, na kraju

četverogodišnjega obrazovanja učenici srednje strukovne škole Centra stječu srednju stručnu spremu u svojim zanimanjima.

Paralelno s njima u istim se razredima obrazuju i učenici koji stječu nižu stručnu spremu u svojim pomoćnim zanimanjima, a uglavnom su to pomoćni kuhari i pomoćni slastičari. Oni polaze trogodišnji program tijekom kojega slušaju dva sata hrvatskoga jezika tjedno, što se razlikuje od programa pomoćnog kuhara i slastičara, kao i programa drugih pomoćnih zanimanja, u redovnim strukovnim školama gdje se tjedno pohađaju tri sata (Zećirević, 2013:203). Kada je riječ o programima pomoćnih zanimanja, treba voditi računa o postojanju dviju različitih vrsta takvih programa.

Jedan od njih trogodišnji je program za učenike s većim teškoćama u razvoju, poznat pod oznakom TES, čiji je nastavni plan donesen u posebnom izdanju Glasnika Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta iz 1996. godine. Taj se nastavni plan za sva trogodišnja pomoćna zanimanja sastoji se od općih sadržaja, zajedničkih svim zanimanjima, te tehnologije zanimanja i stručne prakse kojima se pomoćna zanimanja međusobno razlikuju. Njegov je izgled prikazan Tablicom 4.

Tablica 4. Izvedbeni nastavni plan za trogodišnje programe pomoćnih zanimanja (iz: Nastavni planovi i programi odgoja i osnovnog školovanja učenika s teškoćama u razvoju, 1996:53)

Redni broj	Predmet	Tjedni broj sati		
		1. godina	2. godina	3. godina
1.	Hrvatski jezik	3	3	3
2.	Etika i kultura	1	1	1
3.	Politika i gospodarstvo	/	1	1
4.	Matematika	3	3	2
5.	Tjelesna i zdravstvena kultura	2	2	2
6.	Tehnologija zanimanja	3	3	3
	UKUPNO	12	13	12
7.	Sat razrednika	1	1	1
8.	Vjeronauk/etika	1	1	1
9.	Stručna praksa	14	14	21
	Produljeni stručni postupak	18	18	18



Kako je vidljivo iz novijih podataka (Zećirević, 2013:203), prikazani nastavni plan programa TES za pomoćna zanimanja do danas se nije mijenjao. Budući da je navedeni program jedan oblik posebnog programa za učenike s teškoćama, valja biti terminološki oprezan i znati što takav program konkretno i predstavlja s obzirom na različite varijante obrazovnog pristupa učenicima na koje se može misliti pod posebnim programom, što je opisano u poglavlju o zakonskim aspektima odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. U slučaju programa TES riječ je o programu po kojem se obrazuju učenici usporenog kognitivnog razvoja na razini lake mentalne retardacije s utjecajnim teškoćama u razvoju, kao i učenici s oštećenjima vida, sluha, tjelesnom invalidnošću i s poremećajima u ponašanju (č. učenici s većim teškoćama u razvoju) uz laku mentalnu retardaciju (Nastavni planovi i programi odgoja i osnovnog školovanja učenika s teškoćama u razvoju, 1996:52). Iz navedenoga proizlazi kako je laka mentalna retardacija uvjet pohađanja navedenog programa, što je i potvrđeno postavkama upisa programa u nekim srednjim školama. Primjera radi, na kraju informacija o postupku upisa u program TES u Školi za medicinske sestre Mlinarska kao jedini upisni uvjet ističe se upravo dijagnoza lake mentalne retardacije (<http://www.mlinarska.hr/content/program-tes>). Taj je program i u srednjoškolskom kurikulumu Centra istaknut kao obrazovni program za pomoćna zanimanja. Njegova specifičnost u sklopu redovnog hrvatskog srednjoškolskog sustava poseban je integracijski model koji počiva na ustrojavanju cijelog jednog razrednog odjela učenika s većim teškoćama u razvoju, koji savladavaju prilagođene nastavne programe maksimalno individualiziranim pristupom nastavnika s obzirom na oblike njihovih teškoća, unutar redovnog obrazovnog sustava.

Uz takav trogodišnji program postoji i dvogodišnji program za pomoćna zanimanja u koji mogu, ali i ne moraju biti uključeni učenici s teškoćama u razvoju i nakon kojeg se stječu niža stručna sprema i svjedodžba prvog razreda trogodišnje strukovne škole s mogućnošću upisivanja preostalih dvaju razreda trogodišnjeg strukovnog programa. Cilj je takvog odgojno-obrazovnog programa „stjecanje znanja, vještina, navika i stavova koje će učeniku omogućiti da nakon završenog obrazovanja samostalno obavlja jednostavnije poslove i zadaće u svom zanimanju“ (<http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=13055>) i njegov se nastavni plan razlikuje od nastavnog plana programa TES, što prikazuje Tablica 5.

Tablica 5. Izvedbeni nastavni plan za dvogodišnji program pomoćnog kuhara (iz: <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=13055>)

Redni broj	Nastavni predmet	Sati tjedno/godišnje		Ukupno sati
		1. godina	2. godina	
I. Općeobrazovni dio				
1.	Hrvatski jezik	2.5/85	2.5/70	155
2.	Računalstvo	2/68	/	68
3.	Tjelesna i zdravstvena kultura	1.5/51	1.5/42	93
4.	Vjeronauk/etika	1/34	1/28	62
Ukupno: općeobrazovni dio		7/238	5/140	378
II. Stručno-teorijski dio				
5.	Strani jezik	1/34	1/28	62
6.	Poduzetništvo	/	1/28	28
7.	Matematika u struci	2/68	1/28	96
8.	Higijena	2/68	/	68
9.	Biologija i ekologija	/	2/56	56
10.	Poznavanje robe i prehrane	3/102	3/84	186
11.	Izborni predmet:  Bonton ili Ugostiteljsko posluživanje	/	2/56	56
Ukupno: stručno-teorijski dio		8/272	10/280	552
Ukupno: I + II		15/510	15/420	930
III. Praktični dio				
12.	Praktična nastava	14/504	14/504	1008
Ukupno: I + II + III		29/1014	29/924	1938

Usporedbom dvaju istaknutih programa najvažnijim zaključkom nameće se spoznaja o približno jednakom ukupnom broju nastavnih sati u (prve) dvije godine, ali većem broju stručnih predmeta u dvogodišnjem programu pomoćnog kuhara, što se u programu TES

donekle kompenzira pohađanjem treće nastavne godine u kojoj je program stručne prakse pojačan sa 14 sati tjedno, što je zajedničko (prvim) dvjema godinama obaju programa, na 21 sat tjedno, kao i provođenjem produljenog stručnog postupka koji obuhvaća „postupke pomoći u učenju, rehabilitacijske sadržaje (npr. logoterapija, fizioterapija itd.) i slobodne aktivnosti (organizacija slobodnog vremena)“ (Nastavni planovi i programi odgoja i osnovnog školovanja učenika s teškoćama u razvoju, 1996:53).

Takav dvogodišnji program pomoćnog kuhara polazni je program za učenike koji navedeno zanimanje stječu u strukovnoj školi Centra, s time što umjesto dvije traje tri godine, pri čemu se od programa u redovnim školama razlikuje i uvođenjem predmeta Kuharstvo koji se u svim trima razredima odvija po dva sata tjedno, kao i Zaštite na radu u prvom razredu po jedan sat tjedno. Na primjeru Kuharstva može se objasniti razlika između programa kuhara i pomoćnog kuhara u srednjoj školi Centra. Dok kuhari Kuharstvo s vježbama pohađaju četiri sata tjedno kroz četiri razreda, pomoćni kuhari pohađaju ga dva sata tjedno kroz tri razreda. Budući da time ostvaruju manji broj sati od mogućeg, odnosno ne pohađaju cjelokupnu moguću nastavu, naposljetku stječu i nižu stručnu spremu, za razliku od kuhara koji stječu srednju stručnu spremu.

U svakome se razredu po dva sata tjedno odvijaju i satovi razredne zajednice koji u nastavnom planu polaznog programa nisu navedeni, ali se svakako mogu odvijati. Što se tiče ukupnog broja sati nastavnih predmeta, u srednjoj školi Centra samo je Higijena zastupljena manjim brojem sati (jedan sat tjedno u prvom razredu) nego što je to slučaj u dvogodišnjem programu u redovnim školama (dva sata tjedno u prvom razredu), dok su svi ostali nastavni predmeti zastupljeni jednakim ili većim brojem sati, čemu svakako doprinosi godinu dana duže trajanje programa koje donosi i dužu praktičnu nastavu. Dok dvogodišnji program pomoćnog kuhara u redovnim školama propisuje 14 sati praktične nastave tjedno u prvom razredu i 14 sati tjedno u drugom razredu, trogodišnji program pomoćnog kuhara u srednjoj školi Centra sastoji se od 12 sati praktične nastave tjedno u svakoj od triju nastavnih godina, što u konačnici rezultira većom količinom vremena za ovladavanje praktičnim vještinama i znanjima potrebnim u vlastitoj struci.

Nastavni plan za zanimanje pomoćnog kuhara u srednjoj strukovnoj školi Centra prikazuje i Slika 2.

Slika 2. Izvedbeni nastavni plan za program pomoćnog kuhara (iz: <http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/dokumenti>)

Nastavni program: POM. KUJAR (1. razredi i 2. razredi)							
Naziv predmeta	Broj sati						Ukupan broj sati
	1. razred		2. razred		3. razred		
	tjedno	godišnje	tjedno	godišnje	tjedno	godišnje	
Hrvatski jezik	2	70	2	70	2	70	210
Računalstvo	1	35	1	35	1	35	105
TZK	1	35	1	35	1	35	105
Vjeronauk / Etika	1	35	1	35	1	35	105
Strani jezik	1	35	1	35	1	35	105
Poduzetništvo	1	35					35
Matematika u struci	1	35	1	35	1	35	105
Kuharstvo	2	70	2	70	2	70	210
Biologija i ekologija			1	35	1	35	70
Higijena	1	35					35
Poznavanje robe i prehrana	2	70	2	70	2	70	
Izborni predmet: <u>Ugost. posl.</u> ili Bonton	1	35	1	35			70
Zaštita na radu	1	35					
SRZ	2	70	2	70	2	70	210
Stručna praksa	12	420	12	420	12	420	1260

Iz prethodnih prikaza nastavnih planova trogodišnjeg programa TES za pomoćna zanimanja, među koja se ubraja i zanimanje pomoćnog kuhara, potom dvogodišnjeg programa pomoćnog kuhara te trogodišnjeg programa pomoćnog kuhara koji se provodi u srednjoj strukovnoj školi Centra jasno je kako je trogodišnji program Centra, uz manje preinake koje su ranije u tekstu navedene, zapravo samo godinu dana produženi dvogodišnji program pomoćnog kuhara, stoga ostaje nejasnim zašto se u srednjoškolskom kurikulumu za školsku godinu 2013./2014. navodi kako se uz prilagođene programe za zanimanja kuhar, slastičar, autolimar, bravar i krojač u školi odvijaju i programi TES za zanimanja pomoćnog kuhara i slastičara te pomoćnog autolimara i pomoćnog bravara. Vrlo se očitim doima dokidanje razlike između dvaju navedenih programa u smislu njihova stapanja u jedan program koji odgovara dvogodišnjem programu za pomoćna zanimanja u redovnim školama, uz produženje njegova trajanja za jednu nastavnu godinu, u koji se upisuju djeca s većim teškoćama u razvoju kako je to predviđeno programom TES, pri čemu su iz njega preuzeti i ciljevi nastave hrvatskoga jezika (Nastavni planovi i programi odgoja i osnovnog školovanja učenika s

teškoćama u razvoju, 1996:77). Na taj je način osmišljen program školovanja za pomoćna zanimanja koji se provodi u srednjoj strukovnoj školi Centra.

## **9. Nastavni program hrvatskoga jezika i književnosti u strukovnoj školi Centra**

Nastavni program hrvatskoga jezika i književnosti u strukovnoj se školi Centra formalno odvija prema okvirnom nastavnom programu hrvatskoga jezika za trogodišnje strukovne škole koji obuhvaća tri nastavna područja: hrvatski jezik, hrvatsku i svjetsku književnost i jezično izražavanje. Taj se program u redovnim strukovnim školama sadržajno, metodološki i koncepcijski povezuje s programom hrvatskoga jezika za osnovnu školu i zajedno s njim predstavlja cjelokupni sustav jezičnog i književnog odgoja i naobrazbe, a „ostvaruje se višom teoretskom razinom u pristupu jezičnim i književnim sadržajima te novim, složenijim organizacijskim oblicima odgojno-naobrazbene djelatnosti“ (Okvirni nastavni programi općeobrazovnih predmeta u srednjim školama, 1997:26). Međutim, kako se u strukovnoj školi Centra nastava odvija prema prilagođenom programu, zahtjevi koji se postavljaju pred učenike umanjeni su do razine osnovnih obrazovnih postignuća po pojedinim razredima, tj. osnovnih naznaka redovnog programa hrvatskoga jezika po područjima književnosti, jezika i jezičnog izražavanja. Takva se prilagodba programa može odnositi na drugačiji izbor lektire, smanjene zahtjeve pri analizi određenog teksta ili književnog djela, jednostavnije zadatke, manje zahtjeve pri pisanju sastavaka ili eseja (Habel i dr., 2011:23) i tome slično. Usporedbe radi, dovoljno je navesti zadaće redovnog programa hrvatskoga jezika i zadaće nastave hrvatskoga jezika u programu TES za učenike s teškoćama kako bi se očitovala razina njihove različitosti, pri čemu U programu hrvatskoga jezika za trogodišnje strukovne škole navedene su njegove sljedeće obrazovne zadaće (Okvirni nastavni programi općeobrazovnih predmeta u srednjim školama, 1997:27):

- upoznati sustav hrvatskoga standardnog jezika na fonološkoj, gramatičkoj, leksikološkoj, stilističkoj, pravogovornoj i pravopisnoj razini
- upoznati povijest hrvatskoga jezika radi razumijevanja povijesnih okolnosti u kojima se razvijao hrvatski jezik
- upoznati reprezentativna djela hrvatske i svjetske književnosti
- razviti čitateljsku kulturu kao osnovu opće naobrazbe i stalne samonaobrazbe
- upoznati hrvatsku raznovrsnu kulturnu baštinu radi izgrađivanja hrvatskog identiteta i svijesti o pripadnosti europskom duhovnom i uljudbenom krugu
- naučiti samostalno čitati, razumijevati i prosuđivati stručne tekstove te upotrebljavati hrvatsko stručno nazivlje (stručni jezik).

S druge strane, programom TES navode se sljedeće zadaće nastave hrvatskoga jezika (Nastavni planovi i programi odgoja i osnovnog školovanja učenika s teškoćama u razvoju, 1996:77):

- upoznati osnovne zakonitosti hrvatskoga književnog jezika
- steći osnovne pravogovorne i pravopisne navike
- razvijati samostalno izražavanje (usmeno i pismeno)
- razvijati sposobnosti pravilnog i izražajnog čitanja
- razvijati sposobnosti za doživljavanje i razumijevanje književnog djela
- upoznati osnovne elemente književnougjetničkog izraza.

Usporedbom obiju skupina navedenih zadaća može se zaključiti kako se na nastavi hrvatskoga jezika u strukovnoj školi Centra veća pozornost pridaje razvijanju učeničkih sposobnosti. U nastavnom se procesu prenosi i određena razina znanja jer pojam odgoja i obrazovanja i podrazumijeva stjecanje znanja i razvijanje sposobnosti (Ivančić i Stančić, 2003:135), no, s obzirom na njihove poteškoće, primarni je zadatak odgoj, a tek potom obrazovanje učenika. Zbog toga je u nastavnom procesu hrvatskoga jezika najzastupljenija nastava književnosti, čija je odgojna funkcija uz odgovarajuće vodstvo nastavnika nenadmašiva, u sklopu koje se po načelu unutarnje korelacije provodi i nastava jezičnog izražavanja, dok u općenito slaboj zastupljenosti nastave jezika prevladavaju pravopisne vježbe.

Pri formiranju izvedbenog programa nastave hrvatskoga jezika u strukovnoj školi Centra prije svega se treba voditi računa o sposobnostima učenika, njihovim jakim stranama, a potom i o karakteristikama njihovih teškoća kako bi se uspostavio skladan odnos između njihovih razvojnih sposobnosti te nastavnog sadržaja i didaktičko-metodičkih oblika rada, a s ciljem daljnjeg razvoja njihovih potencijala. Osiguravanjem takvih preduvjeta za uspostavljanje poticajne odgojno-obrazovne klime, kao i poticanjem dobre komunikacije među članovima razreda koja bi trebala dovesti do cjelokupne nastavne interakcije učenika i nastavnika, učenicima s teškoćama omogućit će se i odgovarajući emocionalni i socijalni razvoj uz zadovoljenje nekih njihovih bioloških i socijalnih potreba, kao što su potreba za sigurnošću, aktivnošću, poštovanjem drugih i samopoštovanjem, priznanjem i sličnim (Ivančić i Stančić, 2003:135). U suprotnome, „ako je učenik neprihvaćen unutar razrednog kolektiva, te stalno doživljava neuspjeh jer mu se postavljaju zahtjevi koje ne može zadovoljiti, neke njegove osnovne potrebe (npr. razvoj pozitivne slike o sebi, uvažavanje,

druženje) neće biti zadovoljene. To se može negativno odraziti na ponašanje ovih učenika, pojavom nepoželjnih oblika ponašanja“ (Ivančić i Stančić, 2003:136).

Poljak (1984 prema Ivančić i Stančić, 2003:135) navodi kako se znanje stječe usvajanjem činjenica i generalizacija putem sposobnosti koje se razvijaju posredstvom aktivnosti. To znači kako se nastava hrvatskoga jezika za učenike s teškoćama mora temeljiti na što većem stupnju njihove aktivnosti, pri čemu nastavnik mora osmisliti nastavu tako da stvori sve preduvjete za moguću uspješnost nastavnog sata, vodeći računa o mogućnostima učenika. Nastavnik odabire izvor spoznavanja, sredstva i metode rada te oblikuje i tip nastavnog sata, što sve zajedno predstavlja osnovu nastavnog procesa, no da bi postigao učeničku aktivnost, mora se koristiti njihovim neposrednim iskustvom (Ivančić i Stančić, 2003:145) jer će upravo ono biti okidač aktivnosti učenika na satu hrvatskoga jezika.

Osim takvog povezivanja nastave sa životom, važne sastavnice metodike rada s djecom i mladima s teškoćama su i dosljedna primjena načela individualizacije u nastavi, zorno prikazivanje nastavnog sadržaja, postizanje što je moguće dužeg trajanja zadovoljavajućeg stupnja koncentracije učenika, ustrajanje na njihovoj socijalizaciji, kao i primjena primjerenih nastavnih sredstava (Ružić, 2003:19). Uz takvo poznavanje metodike rada nastavnik mora poznavati i osnove psihologije i pedagogije, „a iznad svega mora biti maštovit, kreativan i stvarati ugodno emocionalno ozračje, nikada ne zanemarujući učenika kao bio-psiho-socijalno biće, te njegove potencijalne mogućnosti i smisao cjelokupnoga edukacijsko-rehabilitacijskog rada“ (Dulčić, 2003:60).

Zaključno govoreći, učinkovit odgojno-obrazovni i didaktičko-metodički pristup djeci s teškoćama u razvoju podrazumijeva sljedeće (Linan-Thompson i Vaughn, 2003):

- pojednostavnjivanje nastavnih sadržaja, usklađeno sa sposobnostima djece
- organiziranje nastave u malim, interaktivnim grupama
- aktivno sudjelovanje djece u nastavi
- osiguravanje izravne i jasne instrukcijske prakse
- usmjerenost na razvoj vještina za rješavanje problema i kritičko mišljenje
- planiranje procesa učenja
- stalnu evaluaciju postignuća uz aktivno sudjelovanje djece.

U nastavku rada predočit će se njegov praktični dio u sklopu kojega je proučavana nastava hrvatskoga jezika u trima razredima srednje strukovne škole Centra u kojima predaje profesorica hrvatskoga jezika i književnosti. Ukupno je odslušano deset nastavnih sati među kojima prednjače satovi književnosti (osam nastavnih sati), što je slučaj i u redovnim srednjim



školama, dok je nastava jezika zastupljena s dva sata. Unutar nastave književnosti najviše je satova posvećeno interpretaciji književnoga djela (četiri nastavna sata), a preostale satove čine dva sata lektire, sat provjere znanja i uvodni sat u obradu novoga gradiva. Satovi u sklopu nastave jezika izvedeni su kao satovi ponavljanja i vježbi.

Najprije će se navesti poteškoće učenika u promatranim razredima, a potom će se prikazati satovi hrvatskoga jezika koje je profesorica držala u pojedinim razredima nakon čega će se dati osvrti na prikazane satove te preporuke za njihovu što bolju organizaciju, imajući u vidu karakteristike teškoća učenika u pojedinim razredima. Za satove lektire i satove ispitivanja odnosno provjere stečenih spoznaja, koji su oblikovani na jednaki način, dat će se zajednički osvrt i preporuke.

### **9.1. Poteškoće učenika**

Učenici u promatranim razredima s obzirom na svoje teškoće predstavljaju vrlo heterogenu skupinu učenika, što otežava organizaciju rada i realizaciju programa (Nemeš, 1995:101), i mnogo ih ima višestruke teškoće, stoga se u planiranju nastave o njima mora voditi računa, kao što se treba biti svjestan i onoga što učenici mogu.

Poteškoće učenika s posebnim potrebama mogu utjecati na razna područja učeničkog funkcioniranja. Na područje komunikacije, međusobnih interakcija, mišljenja i učenja utječu govorne poteškoće, poteškoće tipa disleksije, koje uz disgrafiju, diskalkuliju, teškoće u kratkotrajnom pamćenju i teškoće percepcije predstavljaju specifične teškoće u učenju (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>), zatim oštećenja sluha, autizam i višestruke teškoće. Na područje učeničkog ponašanja te emocionalnog i socijalnog razvoja utječu emocionalne teškoće i poremećaji u ponašanju, hiperaktivnost, problemi s koncentracijom, nezrele društvene vještine i povučenost učenika, dok oštećenja vida i sluha predstavljaju osjetilne, fizičke poteškoće (Hallahan i Kauffman, 2011). U promatranim razredima, nazvanim razred A, razred B i razred C, prisutne su sljedeće teškoće:

Razred A:

- specifične teškoće u učenju
- emocionalne teškoće
- ADHD
- hypoacusis, anacusis (uz normacusis)
- mucanje
- dislalija

- intelektualna graničnost

**Razred B:**

- specifične teškoće u učenju
- intelektualna ispodprosječnost
- intelektualna graničnost
- emocionalne teškoće
- poremećaj u ponašanju
- anacusis (uz normacusis)
- ADHD

**Razred C:**

- specifične teškoće u učenju
- poremećaj u ponašanju
- dislalija
- emocionalne teškoće
- LMR

Budući da većina učenika ima višestruke teškoće, Tablicom 6, Tablicom 7 i Tablicom 8 prikazane su teškoće svakog pojedinog učenika u odgovarajućem razredu.

**Tablica 6. Prikaz teškoća učenika u razredu A**

<b>Učenici</b>	<b>Teškoće</b>
učenik 1	specifične teškoće u učenju i ADHD
učenik 2	specifične teškoće u učenju
učenik 3	dislalija i emocionalne teškoće
učenik 4	specifične teškoće u učenju, hypoacusis uz razvijen govor
učenik 5	mucanje i emocionalne teškoće
učenik 6	specifične teškoće u učenju i dislalija
učenik 7	specifične teškoće u učenju i emocionalne teškoće
učenik 8	anacusis uz nedovoljno razvijen govor
učenik 9	emocionalne teškoće, anacusis uz nedovoljno razvijen govor

učenik 10	intelektualna graničnost, hypoacusis uz razvijen govor
učenik 11	hypoacusis uz nedovoljno razvijen govor
učenik 12	specifične teškoće u učenju
učenik 13	anacusis uz nedovoljno razvijen govor

Tablica 7. Prikaz teškoća učenika u razredu B

<b>Učenici</b>	<b>Teškoće</b>
učenik 1	specifične teškoće u učenju
učenik 2	specifične teškoće u učenju, intelektualna ispodprosječnost
učenik 3	specifične teškoće u učenju, emocionalne teškoće, intelektualna graničnost
učenik 4	anacusis uz nedovoljno razvijen govor
učenik 5	specifične teškoće u učenju
učenik 6	specifične teškoće u učenju, intelektualna ispodprosječnost
učenik 7	specifične teškoće u učenju, intelektualna ispodprosječnost
učenik 8	specifične teškoće u učenju, intelektualna ispodprosječnost
učenik 9	specifične teškoće u učenju, odgojna zapuštenost, ADHD
učenik 10	specifične teškoće u učenju, poremećaj u ponašanju
učenik 11	specifične teškoće u učenju
učenik 12	specifične teškoće u učenju, poremećaj u ponašanju

Tablica 8. Prikaz teškoća učenika u razredu C

<b>Učenici</b>	<b>Teškoće</b>
učenik 1	specifične teškoće u učenju

učenik 2	specifične teškoće u učenju, poremećaj u ponašanju
učenik 3	specifične teškoće u učenju
učenik 4	specifične teškoće u učenju, dislalija, laka mentalna retardacija
učenik 5	specifične teškoće u učenju, teškoće koncentracije
učenik 6	specifične teškoće u učenju, emocionalne teškoće
učenik 7	hypoacusis uz nedovoljno razvijen govor

## 9.2. Nastava književnosti i jezika

### 9.2.1. Sat 1. (blok-sat interpretacije)

Razred B

Tablica 9. Tijek prvog dijela blok-sata:

Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata	Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata
Uvod	<p>Učenici na početku sata dobivaju sljedeće pitanje na koje moraju pismeno odgovoriti: Volite li šetati Zagrebom i koji su vam dijelovi Zagreba najdraži? Dok čujuć učenici počinju pisati, profesorica gluhom učeniku znakovnim jezikom objašnjava što treba raditi nakon čega i on počinje pisati, a istodobno jedan učenik dodatno objašnjava zadatak učeniku s intelektualnom ispotprosječnošću. Nakon što su napisali nekoliko rečenica, učenici čitaju što su napisali, a profesorica im ispravlja eventualne apokopirane forme infinitiva ili određene kolokvijalizme.</p> <p>Nakon toga nekoliko učenika dolaze jedan za drugim do računala na profesoričinu stolu i čitaju svatko po jednu</p>

Središnji dio sata	<p>rečenicu s prezentacije o Zrinjercu. Kada jedan učenik pročita da se na Zrinjercu nalaze i biste, profesorica s učenicima utvrđuje značenje pojma biste i navode se osobe čije se biste nalaze u navedenom parku. Potom se učenici dijele u parove i svaki par na jednom računalu (nastavni sat odvija se u učionici namijenjenoj za popodnevno učenje i opremljenoj s nekoliko računala) putem interneta traži podatke o dvjema osobama čije su biste postavljene na Zrinjercu. Jedan par traži podatke o Mažuraniću i Meduliću, drugi o Jurišiću i Kloviću i sl. Kada pronađu određene informacije, moraju ukratko reći što su saznali.</p>
--------------------	--

Tablica 10. Tijek drugog dijela blok-sata:

Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata	Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata
	<p>Profesorica učenicima dijeli uručke s tekstom pjesme i pita ih tko je sve od ljudi koji na Zrinjercu imaju biste podrijetlom s mora. Učenici se prisjećaju Klovića i Mažuranića. Na uručku iznad teksta pjesme piše: <i>Mašta nam dopušta istodobno boravljenje u različitim krajevima, stvaranje i spajanje slika krajolika u mislima i željama. Pokušajte spojiti u jedinstvenu sliku nekoliko motiva iz dvaju različitih krajeva u kojima ste doživjeli nešto lijepo.</i> Profesorica je zamolila učenicu da pročita navedeni tekst nakon čega učenici trebaju napisati nekoliko rečenica u kojima će spojiti neko mjesto na moru s nekim mjestom u unutrašnjosti Hrvatske. Kada su svi nešto napisali, nekoliko učenika čita što je napisalo.</p> <p>Profesorica sada čita pjesmu, a učenici slušaju. Nakon čitanja ih pita je li im se pjesma svidjela, a oni potvrdno odgovaraju. Potom moraju odrediti vrstu pjesme na što učenici daju</p>

Završni dio sata	<p>različite odgovore- neki je smatraju domoljubnom, neki pejzažnom, a neki misaonom pjesmom. Profesorica pohvaljuje iznesena mišljenja i pita ih što znači naslov, a odmah zatim i je li to paradoks, na što učenici potvrdno odgovaraju. Zatim pita ima li u pjesmi njima nepoznatih riječi. Učenici traže takve riječi čije značenje potom razjašnjavaju.</p> <p>Za domaću zadaću učenici dobivaju zadatak samostalno analizirati pjesmu, a uz to ih profesorica dijeli i u skupine koje će zajedno raditi; jedna skupina treba napisati nešto o Zrinjevcu, druga o velikanima čije se biste tamo nalaze, a treća o zgradi HAZU-a.</p>
------------------	---

### Osvrt i preporuke

Tablicom prikazani nastavni sat oblikovan je tako da podrazumijeva visok stupanj aktivnosti učenika i to je u svakom slučaju dobro. Motivacija kreće od učeničkih iskustava šetnje gradom Zagrebom, dakle od nečega njima bliskoga, i dobar je uvod u nastavni sat jer će kod učenika potaknuti osjećaje pripadnosti ili povezanosti s mjestima koje su opisali, što je važno s obzirom na rodoljubnu notu pjesme koju će kasnije čitati na satu. Nakon motivacije slijedi rad u parovima koncentriran na saznavanje podataka o zaslužnim Hrvatima koji na Zrinjevcu imaju svoje biste, što bi se moglo i drugačije oblikovati. Budući da je nakon ovog blok-sata profesorica predvidjela (na idućem satu) odlazak na Zrinjevac, možda bi bilo bolje, ako to okolnosti izvedbe nastavnoga sata dopuštaju, napraviti obrnuto: najprije ići na Zrinjevac, a na idućem satu obraditi pjesmu. Na nastavnom satu tjedan dana prije odlaska na Zrinjevac učenicima se kao domaća zadaća može dati zadatak da, radeći u parovima ili većim skupinama, saznaju i zapišu najvažnije podatke o povijesnim osobama predstavljenim bistama koje će, kada dođu na Zrinjevac, izložiti ostalim učenicima. U tom bi slučaju učenici mogli na licu mjesta, gledajući biste, saznati nešto više o tim osobama, što bi bio odličan uvod u interpretaciju pjesme koja je vrlo apstraktna. U tom slučaju učenici bi mogli jasno vizualizirati prostor Zrinjevca i bolje shvatiti paradoksalne odnose u pjesmi jer bi im pokušaj njihova predočavanja bio olakšan. To osobito vrijedi za osobe sniženih intelektualnih sposobnosti, kojih ima u razredu, jer je njima potrebno sadržaje učenja zorno prikazati i povezati ih s njima bliskim situacijama te pritom što više upotrebljavati metodu demonstracije

(Radetić-Paić, 2013:77), kao i za učenike s teškoćama učenja, a to su gotovo svi učenici u razredu, s kojima je tijekom rada poželjno rabiti što više konkretnih primjera, slika, pokusa i sličnog što je povezano s nekim poznatim sadržajima (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>). Primjera radi, stih *Dotiče me more i ja široko pružam svoje grane* izazvao bi, uz moguću nastavničinu pomoć, asocijacije na more i krošnje grana stabala na, u prvom stihu spomenutom, Zrinjevcu, kao što bi podupro i kompletan prvi stih (*Prolazim Zrinjevcem, dotiče me more*). Učenicima bi potom trebalo čitati samo odabrane stihove i pokušati ih razjasniti, pri čemu je jedini cilj otkrivati učenicima pjesničke elemente koji su paradoksalni. Nekoliko stihova, uz njihovo ponavljanje i dodatno obrazlaganje, dovoljno je kako bi učenici shvatili problematiku koja im se nastoji prenijeti, a, s druge strane, takvo je doziranje stihova, s obzirom na njihovu apstraktnost, i nužno kako kod učenika s intelektualnim teškoćama ne bi došlo do pojave nemira i nedostatne usmjerenosti na sadržaje rada (Ivančić i Stančić, 2003:141), a to će biti korisno i za učenike s teškoćama u učenju.

Metoda razgovora najbolja je metoda kojom se uopće može koristiti u radu s učenicima sniženih intelektualnih sposobnosti, uz postavljanje raznih potpitanja kojima će im se pomoći pronaći odgovarajući odgovor. Kada učenici usvoje određene pojmove ili spoznaje, treba provjeriti njihovo stvarno razumijevanje i ponoviti im već rečeno na drugačiji način, dati im dodatna objašnjenja, a isti postupak treba primijeniti i kada je riječ o učenicima s teškoćama u učenju (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>). Na primjeru konkretnog nastavnog sata to bi značilo da se ne treba zadovoljiti tek različitim razmišljanjima učenika o vrsti lirske pjesme (misaona, pejzažna, domoljubna) bez njihova kolikog-tolikog produbljivanja. Pjesma sadrži i domoljubne i pejzažne i misaone elemente, ali oni na satu nisu spomenuti. Bit će dovoljno zatražiti od učenika objašnjenje iznesenog mišljenja uz potvrde u pjesmi, čime će ih se potaknuti na usmjeravanje pozornosti na stihove, na pokušaj rada na tekstu. Pohvala učenika za izneseno razmišljanje je hvalevrijedna, no potrebno je i dobiti povratnu informaciju o stupnju učeničkog razumijevanja. Isto tako ne treba izravno pitati učenike predstavlja li naslov pjesme paradoks jer na takvo pitanje učenici jedino mogu odgovoriti s da ili ne. Bolje je pitanje formulirati tako da učenici odgovore opisno. Primjera radi, na općenito pitanje *Što mislite o naslovu pjesme?* svaki učenik može dati nešto svoje, a nastavnikova je zadaća usmjeriti odgovore u željenom smjeru. U određenom će trenutku netko reći kako naslov u sebi sadrži suprotnost, kako to nije logično i tome slično. Ako nitko izrijeком ne spomene paradoks, nastavnik će to na koncu učiniti, no važno je do svih zaključaka dolaziti što je moguće većom aktivnošću učenika. Pritom se

moraju poznavati sposobnosti učenika kako bismo svoje izlaganje mogli uskladiti s pojmovnim fondom učenika, njihovom koncentracijom i pažnjom (Radetić-Paić, 2013:77). Zbog toga je važno predložiti im sadržaj koji se obrađuje na satu na jednostavan, zoran način, kao što bi to bio slučaj s posjetom Zrinjvcu prije interpretacije pjesme koji bi učenicima osigurao potrebnu zornost.

Tijekom razgovora s učenicima nastavnik mora voditi računa i o svome govoru. Treba govoriti u njihovoj blizini, služiti se gestom i mimikom, biti razgovijetan i učenicima razumljiv tako što će upotrebljavati njima jasne, jednostavne i kraće rečenice s poznatim ili tek objašnjenim novim riječima te ponavljati i dodatno pojašnjavati ono o čemu se razgovara, kao i provjeravati učeničko razumijevanje (Ivančić i Stančić, 2003:144).

Tijekom održanog nastavnog sata pohvalan je bio trenutak kada je jedan učenik motivacijski zadatak, pisanje sastavka posvećenog najdražim dijelovima Zagreba, dodatno, individualno razjasnio učeniku s intelektualnim teškoćama. Takve primjere uvijek treba pohvaliti, treba poticati međusobno pomaganje učenika, a razvijanje suradničkog umjesto kompetitivnog odnosa unutar razreda posebno će pomoći učenicima s hiperaktivnim poremećajem (ADHD-om) (Habel i dr., 2011:57); jedan je takav učenik prisutan u razredu. Njemu treba što češće postavljati pitanja, prizivati mu pažnju taktilnim putem (tapšanje po ramenu) ili prozivanjem po imenu, pri čemu se treba paziti da ga se ne bi stigmatiziralo, što će se izbjeći istim postupkom sa svim ostalim učenicima, i potrebno je podijeliti gradivo koje se obrađuje u manje cjeline (Habel i dr., 2011:57). Budući da postepena, dozirana obrada nastavnoga gradiva odgovara i učenicima s intelektualnim teškoćama i učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, nastavni proces nije teško organizirati tako da on bude usmjeren na usvajanje osnovnih obrazovnih ciljeva predviđenih za odgovarajući nastavni sat.

U razredu se nalazi i gluhi učenik s nedovoljno razvijenim govorom koji se služi isključivo znakovnim jezikom i mimikom. Slušne aparate nosi na oba uha i zahvaljujući vježbama slušanja koje pohađa uspijeva donekle, iako vrlo slabo, kombinirati slušanje i očitavanje, no prisutne su teškoće razumijevanja. Kada razumije što mu se kaže, klimne glavom, što je karakteristično za gluhe osobe koje se služe znakovnim jezikom (Andrijević Gajić i Ivasović, 2008:50) i odgovori znakovnim jezikom. Budući da je komunikacija oralnom metodom znatno otežana, profesorica mu se obraća na znakovnom jeziku i to najviše čini kada mu daje upute za sastavljanje uvodnih motivacijskih zadataka i drugih pismenih zadataka. Međutim, kada se u središnjem dijelu sata interpretira određeno djelo, prijevoda na znakovni jezik onoga što se govori uglavnom nema. To učeniku uvelike otežava praćenje



nastavnoga sata i predstavlja nastavni problem koji se treba riješiti. U redovnim srednjim školama u koje su integrirani gluhi učenici postoji mogućnost angažiranja obrazovnih prevoditelja koji služe „kao most između čujućih osoba i gluhog učenika“ (Andrijević Gajić i Ivasović, 2008:12). Obrazovni prevoditelji ne sudjeluju u nastavi nego samo gluhim učenicima olakšavaju komunikaciju s osobama u školskom okruženju, no pokazalo se i kako mogu pozitivno djelovati na obrazovna postignuća gluhih učenika i njihov psihosocijalni razvoj s obzirom na to da je „dostupnost informacija i mogućnost komunikacije nužna da bi bilo koji učenik napredovao u školi, osjećao se dijelom razreda, imao samopouzdanja i pozitivnu sliku o sebi te bio motiviran za učenje“ (Andrijević Gajić i Ivasović, 2008:13), a obrazovni mu prevoditelj to može osigurati. Problem s očitavanjem s usana leži u tome što je ono vrlo teško, zahtijeva visok stupanj koncentracije i često je nepotpuno. „Budući da mnogi glasovi izgledaju isto na usnama (npr. m, p i b, t i d), dobar čitač s usana obično često zaključuje iz konteksta, tj. 'pogađa' na temelju parcijalnih informacija, što zahtijeva dobro poznavanje jezika i inteligenciju. Očitavanje služi gluhim osobama kao pomoć u razumijevanju, ali nedostatno je za efikasnu i kvalitetnu komunikaciju“ (Andrijević Gajić i Ivasović, 2008:23). Zbog toga bi angažiranje obrazovnog prevoditelja u razredu u kojem se nalaze učenici koji se služe znakovnim jezikom bilo potencijalno rješenje za pomoć tim učenicima u praćenju nastavnoga sata.

U suprotnom bi se kompletna nastava trebala odvijati po principu totalne komunikacije koja podrazumijeva fleksibilnu primjenu „svih komunikacijskih sustava (oralnih i kinezičkih), individualno prilagođenih pojedincu u odnosu na njegove ekspresivne i receptivne mogućnosti“, odnosno „pravo svake osobe s oštećenim sluhom, kao što je pravo osoba koje čuju da uče više jezika, na optimalan prijam informacija radi potpunijeg razumijevanja poruka, ili prenošenja svojih poruka drugima. (...) Bit totalne komunikacije je u tome što se vrijednost ili uspješnost jednog sustava komunikacije koristi da bi se otklonile slabosti drugog sustava. Takvi komunikacijski sustavi se međusobno ne isključuju već se dopunjavaju“ (Radovančić, 1995:57). Odvijanje cjelokupne nastave po principu totalne komunikacije značilo bi da bi se i profesorica i učenici cijelo vrijeme trajanja nastavnoga sata morali istodobno služiti i govorom i znakovnim jezikom kako bi i gluhi učenik bio ravnopravni sudionik nastavnog procesa. To ne znači da ne treba poticati razvoj govora, govor treba uvijek poticati, no gluhi učenik mora moći nekako komunicirati, a znakovni jezik može mu pružiti komunikacijski potencijal, stoga, kako ističu i Podboršek i Sikošek (2000:91), treba „dati veći naglasak na znakovni jezik za onu gluhu djecu kojoj je zaista potreban kako bi

dobili bolje obrazovanje i potpunu informaciju. Gluha djeca imaju sva prava na jednako znanje tijekom obrazovnog procesa kao i čujućci učenici.“

U svakom slučaju gluhi učenik trebao bi više sudjelovati u nastavi, što se jednostavno može postići tako što će mu se pridati više pažnje. Trebalo bi mu ponoviti ono što su učenici govorili, upozoriti ga na promjenu teme razgovora (Andrijević Gajić i Ivasović, 2008) ili prijelaz na drugi dio nastavnoga sata, poticati ga da traži objašnjenje kada nešto nije razumio i pritom ne zaboraviti kako je slušanje i očitavanje s usana vrlo naporno te kako mu se treba obraćati modalitetom koji će mu osigurati najbolje moguće uvjete za praćenje nastave.

Dobro je znati i pravila komunikacije s gluhim i nagluhim učenicima (Andrijević Gajić i Ivasović, 2008:66):

- dobro osvijetljeno lice
- udaljenost oko 1,5 m
- svraćanje pažnje tapšanjem po ramenu ili mahanjem rukom
- lice u visini očiju gluhog/nagluhog učenika
- glava treba mirovati
- govoriti standardnim jezikom
- ne vikati
- kratke i jasne rečenice, jednostavne riječi
- govoriti umjerenom brzinom
- maknuti se od okolinske buke
- ne raditi pretjerane grimase
- pisati ako ne razumije
- provjeriti razumijevanje, preformulirati ako je potrebno
- upozoriti učenika ako govori preglasno
- ne pokazivati nervozu ako nešto treba ponoviti

### 9.2.2. Sat 2. (blok-sat interpretacije)

Razred B

Tablica 11. Tijek prvog dijela blok-sata:

Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata	Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata
Uvod	Profesorica dijeli učenicima čitanke i kaže im da ih otvore na stranici gdje se nalazi ulomak iz pripovijesti <i>Došlo pismo iz Njemačke</i> Ivana Raosa. Učenici otvaraju čitanke, a profesorica ih pita je li im poznato prezime Raos, aludirajući pritom i na njegova sina Predraga Raosa, također književnika, koji je tih dana bio medijski aktualan. Jedan učenik kaže kako Raosa ima kod Imotskog i kako zna da su neki i išli raditi u Njemačku, na što ga profesorica pohvaljuje i ističe kako je i Ivan Raos rođen u blizini Imotskog (Medov Dolac). Ovdje im ispriča najvažnije stvari iz Raosova životopisa.
Središnji dio sata	Prije nego krene čitati ulomak, profesorica pita učenike znaju li kako su se zvali ljudi koji su odlazili raditi fizičke poslove u Njemačku, a oni odgovaraju kako su to gastarbajteri. Sada čita učenicima ulomak iz čitanke, a oni slušaju. Tijekom čitanja staje kod riječi koje bi im mogle biti teške ili nepoznate (neimaština, knjiga u značenju pisma, štiti, deutschmarka, pura u značenju palente i slično) te im zajedno s učenicima razjašnjava značenje. Nakon čitanja pita ih kako ih se dojmio ulomak, a učenici imaju različita mišljenja; jedni se čude majci kojoj poštarica čita sinovo pismo jer je prekida gotovo iza svake rečenice kako bi prokomentirala sinove riječi, što u svijesti učenika izaziva efekt komičnoga, dok se drugi čude majčinoj nepismenosti, a neki učenici kažu da im se sviđa jer je napisano realno, onako kako bi se moglo uistinu i dogoditi.

	<p>Nakon toga profesorica ih zamoli da navedu likove, što oni i rade, te ih pita ima li u tekstu dijaloga. Kada odgovore potvrdno, profesorica ih upozorava na razliku između dijaloga i dijalekta.</p> <p>Zatim se okreće problematici nepismenosti, navodeći kako je 60-ih godina 20. stoljeća, u vrijeme u koje je smještena radnja pripovijesti, bilo puno ljudi poput ove majke. Učenici se nadovezuju tvrdnjama da nepismenih ljudi ima i danas, što profesorica ne odbacuje, ali napominje kako ih je danas ipak puno manje. Sada se razgovor vraća na gastarbajtere; profesorica pita učenike zašto su išli u Njemačku, a oni odgovaraju da je razlog odlaska želja za pronalaskom posla. Ispostavlja se kako svi učenici znaju nekog gastarbajtera, a neki ih imaju i u bližoj obitelji (tetak, otac, djed). Povlači se paralela s današnjim vremenom kada je Hrvatska postala član Europske Unije i pita se učenike bi li i oni otišli u inozemstvo, na što učenici odgovaraju potvrdno- u Njemačku, Australiju.</p> <p>Razgovor se sada vraća na pripovijetku; pita se učenike kako je napisana, kako se komunicira- učenici odgovaraju da se razgovara na dijalektu. Profesorica tada pita s kim sve majka Luce komunicira, a učenici navode poštaricu, Bubala, ali ne zaboravljaju ni sina s kojim Luce komunicira odgovaranjem na njegove rečenice iz pisma. Profesorica pohvaljuje učenike jer su to uočili. Zatim ih pita jesu li uočili kakvu važnu rečenicu, je li im što skrenulo pozornost, na što, nakon nekoliko rečenica koje se nisu tražile, jedna učenica pročita sljedeću rečenicu: <i>Ni svoj ti neće čašu vode bez kapi otrova; đava ti odnio tuđi svijet i narod!</i> Profesorica pohvaljuje učenicu i pita nju i ostale učenike kako tumače tu rečenicu. Učenici daju različite odgovore i na kraju uz pomoć profesorice dolaze do zaključka kako im ni „njihov čovjek“, Hrvat, neće dati nešto badava, a kamoli stranac; kruh zarađivan u stranoj zemlji često je kruh sa</p>
--	---

	sedam kora. Profesorica ih pita znaju li što znači biti građanin drugog reda. Učenici ne mogu objasniti navedeni pojam pa im profesorica objašnjava kako s takvom osobom nitko ne komunicira osim kada je najnužnije, što je vrlo tužno.
--	--

Tablica 12. Tijek drugog dijela blok-sata:

<b>Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata</b>	<b>Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata</b>
Završni dio sata	Putem grafoskopa projicira se životopis Ivana Raosa koji učenici ne trebaju zapisivati, a profesorica im čita s prozirnice na grafoskopu. Tijekom čitanja provjerava njihovo poznavanje značenja određenih riječi (stjenice, ganga, mobilizacija, bojna, akvizitor i sl.). Kada im je pročitala Raosov životopis, na grafoskop stavlja prozirnicu sa skraćenim životopisom koji učenici zapisuju u svoje bilježnice.

### Osvrt i preporuke

Svaki nastavni sat treba početi motivacijom koja će učenike pripremiti za usvajanje gradiva predviđenog za taj sat. U ovom je slučaju motivacija preskočena i sat je počeo razgovorom o autoru teksta, što već predstavlja lokalizaciju. Budući da je cijeli drugi dio blok-sata posvećen biografiji autora, na ovome se dijelu ne treba previše zadržavati, već samo spomenuti ime autora i činjenicu da je rođen u blizini Imotskog jer će to biti od koristi pri čitanju ulomka pripovijetke napisane dijalektom. Upravo zbog dijalektalne obilježenosti pripovijetke dobra bi motivacija mogla biti osmišljavanje razgovora između dviju ili više osoba različitih idioma tijekom kojega dolazi do određenog nesporazuma ili bi se učenicima potencijalno nepoznati dijalektizmi, poput pure u značenju palente, ili drugačiji rod pojedinih riječi, poput sintagme ovo auto u pojedinim govorima umjesto ovaj auto u standardnom jeziku, mogli u motivaciji iskoristiti kako bi se učenike zainteresiralo za recepciju dijalektalno obilježenog teksta te ih tako i uvelo u jezik obrađivanog djela. Učenici bi na taj način stvorili

atmosferu unutar razreda koja bi ih pripremila na interpretaciju jednog djela dijalektalne književnosti. Efektno bi bilo i pustiti učenicima videozapis kojim se na šaljiv način prikazuje određeni nesporazum uzrokovan prisutnošću različitih idioma, pri čemu bi govorni sadržaji videozapisa trebali biti titlovani (Radetić-Paić, 2013:46) kako bi i gluhi učenik mogao pratiti. Gluhim i nagluhim učenicima nastava se općenito može približiti svojim podupiranjem što je moguće većim brojem vizualnih sadržaja.

Uz takav obrazovni zadatak, susretanje učenika s književnim djelom napisanim dijalektom, ostvaruju se i odgojni zadaci koji su ovdje usmjereni na zaključivanje o potencijalnim teškoćama rada u inozemstvu i važnosti pismenosti. S obzirom na to da bi neki učenici mogli krenuti raditi izvan hrvatskih granica, potrebno im je usaditi svijest o tome da nigdje nije lako početi raditi, da nigdje nije jednostavno, kako bi se kasnije izbjegla moguća razočaranja. Profesorica im je to, služeći se pitanjima i potpitanjima, vodeći razgovor u željenom smjeru, lijepo dočarala i sjajno poentirala navedenom rečenicom koja uspješno oslikava prirodu čestih međuljudskih odnosa (*Ni svoj ti neće čašu vode bez kapi otrova; dava ti odnio tuđi svijet i narod!*). Pritom bi samo još, razgovarajući s učenicima, trebalo doći do toga kako čovjek mora biti optimist i kako se uz puno truda, želje i pozitivnog odnosa prema radu i sebi može puno postići. U suprotnom se riskira završetak sata gorkim okusom spoznaje da je strani svijet loš svijet, što se nipošto ne želi ostvariti. Odgojni je zadatak nastavnoga sata na književnom predlošku ukazati na moguće poteškoće kojih treba biti svjestan. Pritom se činjenica da je rodbina nekih učenika bila u opisivanoj situaciji može iskoristiti kao konkretan životni primjer rada u inozemstvu.

Na nepismenosti bi se trebalo malo više zadržati. Ona se, osim što se spominje kao obilježje određenog dijela pučanstva sredinom prošloga stoljeća, može iskoristiti u svrhu pokazivanja učenicima da im je pismenost, obrazovanost, u današnje vrijeme nužna i kako im pruža široke mogućnosti među kojima i mogućnost izbora o vlastitim postupcima. Učenike bi time trebalo ohrabriti i predočiti im kako im sve znanje što su usvojili i sve vještine koje posjeduju mogu samo pomoći, a nikako odmoći. Treba ih uvjeriti da se pošten odnos prema sebi, prema drugima i prema vlastitome radu uvijek isplati.

Do željenih zaključaka dolazi se metodom razgovora pri čemu se jednaka pozornost posvećuje svim učenicima, ali nastavnik bi mogao u trenucima kada on govori svoj pogled koju sekundu duže zadržati na učenicima s emocionalnim teškoćama, koji traže pažnju i žele biti prepoznati kao vrijedni i cijenjeni (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>) te ih ima u razredu, kimnuti glavom u znak uvjeravanja u

ispravnost onoga što govori i tome slično, pri čemu treba paziti da to ostali učenici ne primijete. Na taj će način nastavnik prešutno učenicima s emocionalnim teškoćama, a slične postupke može upotrebljavati i s drugim učenicima, dati do znanja da razumije njihove potrebe, jednake za sve ljude, kao što su potreba za povezanošću s drugim ljudima, za pripadanjem i zajedništvom, vlastitim osjećajem vrijednosti i poštovanja drugih, kao i potreba za jedinstvenošću (Habel i dr., 2011:63), te će im i na ovaj način, dajući im do znanja da ono o čemu se razgovara na temelju književnog predloška vrijedi kako za ostale učenike, tako i baš za njih, pokušavati osigurati pozitivnu afirmaciju, omogućiti razvoj pozitivne slike o sebi i općenito pozitivan razvoj, kao i razvijati osjećaj prihvaćenosti i podrške (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>).

Budući da ulomak Raosove pripovijetke sadrži više likova koji sudjeluju u razgovoru, pogodan je za dramatizaciju. Dramatizacija je korisno metodičko sredstvo u radu s učenicima s govornim teškoćama, ali njome i ostali učenici s teškoćama mogu razvijati različite vještine i sposobnosti kao što su „izražavanje emocija na različite načine uz izražajno govorenje, vježbanje memorije i bogaćenje rječnika, razvijanje socijalnih vještina te poistovjećivanje s likovima i razvijanje empatije. Dramatizacijom se učenici uživljavaju u određene situacije, likove, pojave i bića, a govorom i pokretom ostvaruju se ne samo obrazovni zadaci, već i funkcionalni i odgojni. (...) Kroz ovu aktivnost učenici se mogu emocionalno rasteretiti i puno naučiti“ (Bakota i dr., 2012:126). Kako se na drugom dijelu blok-sata najprije čita Raosov životopis, a potom zapisuje njegova skraćena verzija, sat bi se mogao organizirati tako da se o Raosovu životu govori na kraju sata i da se učenicima skraćena verzija životopisa podijeli u obliku uručaka, čime bi se osiguralo vrijeme za dramatizaciju ulomka. Učenici se mogu podijeliti u četiri skupine po troje i najprije na temelju ulomka, uz nastavnikovu pomoć, osmisлити dramski tekst, a kasnije se podijeliti po ulogama i izvesti ga u razredu, interpretativno čitajući i služeći se, što je moguće više, mimičkim i gestovnim pokretima. Takav bi oblik nastave od posebne koristi bio i za učenike s poremećajima u ponašanju i učenike s emocionalnim poteškoćama, koje mogu biti uzrokovane njihovim zanemarivanjem ili zlostavljanjem, proživljenom psihološkom traumom, bolešću ili određenim tjelesnim oštećenjem, jer je u procesu njihove terapije poželjna i obrada nastavnih jedinica koje omogućuju izražavanje osjećaja i emocionalne sukobe (Hallahan i Kauffman, 2011). Poželjno bi bilo da do kraja sata svaka skupina uspije izdramatizirati ulomak i u takvom ga obliku „odigrati“, pri čemu nastavnik mora paziti da se takav skupinski rad u slučaju vremenskog

tjesnaca ne obavi brzopleto i površno (Težak, 1996:128). U tom je slučaju bolje izvedbu dramatiziranog ulomka ostaviti za idući nastavni sat.

Na kraju sata mogu se iznijeti neke zanimljive činjenice o Ivanu Raosu i potom učenicima podijeliti uručci. Uručcima koji se dijele također treba posvetiti pozornost. Gluhim učenicima pomoći će pregledno grafičko organiziranje materijala, isticanje, podcrtavanjem, zaokruživanjem i sličnim, ključnih riječi ili pojmova, kratki sažeci obrađenih lekcija ili poglavlja iz knjiga, ustupanje materijala kojim se nastavnik služi u pripremanju sata ili bilježaka drugih učenika, a navedeni postupci pomoći će i učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju tipa disgrafije, kojima možemo, služeći se kratkim rečenicama, dati sažetak nastavnog sata ili zapisati što trebaju napraviti za domaću zadaću (Habel i dr., 2011:35). Učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju tipa disleksije, čija je dostignuta razina čitanja znatno niža od očekivane s obzirom na kronološku dob osobe, izmjerenu inteligenciju i obrazovanje primjereno dobi, pomoći će specifično oblikovanje teksta. Poželjno je upotrebljavati bezserifne fontove kao što su *Arial* ili *Comic Sans*, koji nemaju crtice na rubovima slova, veličina slova trebala bi prelaziti veličinu 12, dobro je koristiti se opcijama podebljavanja i isticanja teksta, dok njegovo podcrtavanje, kao i kosa slova, treba izbjegavati jer bi to moglo dovesti do vizualnog spajanja riječi. Poželjno je i ne upotrebljavati više fontova u tekstu, povećati razmak između slova i redova i ostaviti razmak između odlomaka, upotrebljavati široke margine, pisati kratke rečenice i kratke odlomke te izbjegavati veće tekstualne cjeline, poravnati redove na lijevoj strani, ne započinjati rečenice na kraju reda (Habel i dr., 2011:43), a moguće je i koristiti se pozadinama u boji koje neće otežati čitanje teksta, već stvoriti jasan kontrast. Primjera radi, na krem-pozadinu mogu ići tamnoplava slova (Radetić-Paić, 2013:58). Učenicima s intelektualnim teškoćama potrebno je označiti ono što je bitno te im tekst sažeti, pojednostaviti, služiti se kraćim rečenicama i njima poznatim riječima kako bi oni na temelju toga teksta mogli samostalno učiti. Pri zadavanju samostalnih domaćih zadaća poželjno je dati im i određene smjernice za rad (Radetić-Paić, 2013:77).



### 9.2.3. Sat 3. (blok-sat interpretacije)

Razred C

Tablica 13. Tijek prvog dijela blok-sata:

Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata	Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata
Uvod	<p>Profesorica na ploču zapisuje naslov- <i>Vjenceslav Novak: Iz velegradskog podzemlja</i> i pita učenike na što ih podsjeća naslov, što je velegrad, a što podzemlje. Učenici kažu kako je podzemlje pothodnik pa ih profesorica pita može li podzemlje još štogod predstavljati. Tada učenici kažu da je to i podrum. Profesorica prihvća odgovor i pita ih tko živi u podrumu, na što učenici kažu da tamo žive ljudi, ali da im baš i nije lijepo. Profesorica se tada okreće djelu i konstatira kako je njegova tema, nažalost, povezana i s danas čestim slučajevima iako je djelo nastalo prije sto godina.</p>
Središnji dio sata	<p>Pokazuje učenicima novine na čijoj naslovnici piše: <i>Pobjegla od nasilnog muža s troje djece, a otac joj poručio: zaklat ću te i u kašetama poslati u Hercegovinu</i>. Nakon osvrta kako je takvo razmišljanje neprimjereno i žalosno profesorica učenicima počinje čitati novelu uz istodobno projiciranje njenog teksta putem grafoskopa. Profesorica pri čitanju teksta pokazuje i prstom gdje se nalazi ono što trenutno čita kako bi učenici lakše pratili. Pri čitanju se zaustavlja kod pojmova koji učenicima možda ne bi bili poznati i čitanjem se dolazi do kraja prvog dijela blok-sata.</p>

Tablica 14. Tijek drugog dijela blok-sata:

Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata	Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata
	<p>Budući da se čita cijeli tekst novele, što predstavlja ukupno trinaest grafoprozirnica, drugi dio blok-sata započinje nastavkom čitanja novele, a nakon čitanja profesorica pohvaljuje učenike što su izdržali trinaest velikih stranica. Nakon čitanja najprije im postavlja pitanje je li im ovakvo obiteljsko nasilje strano, na što jedan učenik odgovara kako je to svakodnevni život. Potom se vraća novinskom članku. Profesorica daje novine jednoj gluhoj učenici da pročita naslov članka. Kada učenica pročita, profesorica je dodatno ponovila isti naslov i ustvrdila kako nasilje ne poznaje vremenske granice, već je uvijek prisutno. Potom kaže učenicima kako je UN donio Deklaraciju o ljudskim pravima te im i pročita neka prava. Učenici zaključuju kako pravila stoje na papiru, no u stvarnom se životu zna događati nešto sasvim suprotno.</p> <p>Sada se vraća na tekst i profesorica pita učenike je li samo Mika kriv, na što neki učenici odgovaraju kako nije samo on kriv jer su ga prijatelji povukli sa sobom u kafić, dok drugi učenici kažu da je sam kriv jer se dao nagovoriti, jer je popustio. Profesorica ih tada pita je li ga siromaštvo natjeralo da popusti i ode s prijateljima, a o tome učenici imaju suprotna mišljenja. Slijedi pitanje je li Mika dobar čovjek i dobar otac, na što jedan učenik odgovara da je dobar kad ne popije. Kada ih profesorica pita viđaju li u susjedstvu štogod slično, jedan učenik odgovara: i gore, bolje da ne znate! Ipak, vole li se članovi Mikine obitelji? Da, vole se usprkos svemu što se događa u njihovoj obitelji. Profesorica pita nagluhu učenicu je li kada vidjela ili čula nasilje u obitelji, na što ona samo</p>

Završni dio sata	<p>potvrдно kima glavom. Učenike se zatim pita kako alkohol utječe na zdravlje, a oni odgovaraju kako je loše za zdravlje, ali i kako cijela obitelj pa i društvo zbog toga pate. Profesorica nabraja na što sve alkohol štetno djeluje (želudac, tanko crijevo, jetra) i koje tjelesne funkcije oštećuje (usporene reakcije, spori refleksi, smanjena koordinacija pokreta).</p> <p>Sada profesorica na grafoskop stavlja prozirnicu s biografskim tekstom o Vjenceslavu Novaku i čita ga na glas, ponovno pokazujući prstom kako bi učenici mogli lakše pratiti tekst. Informacije iz njegova života povezuju se s njegovim djelom te se objašnjavaju pojmovi kao što su humanost i okultni motivi. Kada je profesorica pročitala tekst, učenici ga prepisuju u svoje bilježnice.</p> <p>Za domaću zadaću moraju napisati sastavak naslova <i>Kako se oduprijeti lošim nagovorima?</i></p>
------------------	--

### Osvrt i preporuke

Pri obradi književnih djela koja tematiziraju teške društvene probleme poput alkoholizma i obiteljskog nasilja, kakav je slučaj u ovoj noveli, nužno je barem okvirno poznavati obiteljske prilike učenika i biti svjestan mogućnosti da učenici koji su možda sami svjedočili obiteljskom nasilju ili su na svojoj koži upoznali posljedice poroka alkohola mogu vrlo emocionalno reagirati na sadržaj novele. Tijekom čitanja ove novele, kada je postalo jasno da Mikina kći Evica nije preživjela njegovo premlaćivanje, jedna je učenica počela plakati, što je izravno utjecalo na samu nastavu. Profesorica i ostali učenici su je utješili i ona je kasnije sudjelovala u razgovoru o pročitanoj noveli, no to je najbolji primjer kako nastavnik, da bi mogao ostvariti zacrtane ciljeve nastavnoga sata, mora voditi računa i o učenicima koji prate nastavu.

Na početku sata profesorica učenike motivira novinskom naslovnicom koja prikazuje, kako se iščitava iz samog naslova, i dalje težak položaj žene u patrijarhalnom društvu (otac kćeri vrlo grubo poručuje kako mora biti vjerna mužu bez obzira na njegovo nasilje). Budući da novela prije svega tematizira sam problem nasilja u obitelji izazvan konzumiranjem alkohola, a ne položaj žene u patrijarhalnom društvu na čemu se, primjera radi, temelji obrada

Hasanaginice, motiviranje učenika navedenom naslovnicom možda je bolje zamijeniti općenitim razgovorom o nasilju. Učenici bi mogli govoriti o tome kakve oblike nasilja poznaju, kako se od nasilja zaštititi ili ga spriječiti, kako se prema njemu odnositi i tome slično. Na taj bi način tematiku nasilja mogli povezati i s mogućim vlastitim iskustvima, što bi bio najbolji poticaj stvaranju ugođaja potrebnog za čitanje i interpretaciju novele te dobra podloga za kasnije zaključke. Spomenuti novinski članak može se iskoristiti kao svojevrsna digresija tijekom kasnije interpretacije da bi se Mikino susprezanje stvarnih osjećaja pred svojom ženom, prikriivanje tuge zbog odgovornosti za Evičinu smrt, povezano s izostankom u potpunosti otvorenih i ravnopravnih odnosa između bračnih supružnika u patrijarhalnom društvenom uređenju.

S obzirom na izniman odgojno-obrazovni značaj novele poželjno bi bilo ostvariti dužu i dublju interpretaciju. Kako bi se osiguralo dovoljno vremena za tu svrhu, imajući u vidu opseg novele (trinaest grafoprozirnica teksta), i kako bi učenici što prije s motivacije i njome postignutog emocionalnog ugođaja došli do vrhunca radnje novele, što je trenutak kada Mika saznaje da je uslijed pijanstva pretukao svoju kćer Evicu koju je jako volio, dio novele od njezinog početka do trenutka kada Jankić nagovori Miku da prije odlaska kući nakon pilarskog posla svrate u gostionicu mogao bi se ukratko prepričati. Nastavnik može pripremiti kratak tekst koji bi, makar neki njegov dio, pročitao učenik s intelektualnim teškoćama čime bi ga se, čitanjem početnoga teksta, na primjeren način uključilo u rad, a kako bi mu se olakšalo čitanje, dobro je prilagoditi mu tisak na nastavnom listiću (veća slova, povećani razmaci između riječi, rečenica i redova teksta) s obzirom na to da su kod učenika s intelektualnim teškoćama moguće i poteškoće vidno-prostorne orijentacije (Ivančić i Stančić, 2003:138).

U redovnim bi školama ova novela bila pogodna za problemsku nastavu u sklopu koje učenici mogu raspravljati o kakvom filozofskom, etičkom, psihološkom ili drugom problemu prisutnom u određenom djelu. U Novakovoj noveli može se, primjera radi, povesti rasprava o tome treba li se Aničina smrt promatrati kao počinjen zločin ili ispunjenje Božje volje (Rosandić, 1988:242). Međutim, kako uspješna realizacija takve nastave pretpostavlja učeničke predradnje (Slavić, 2011:15), što se odnosi na samostalno čitanje novele uz pravljenje bilježaka koje će se iskoristiti za podupiranje stajališta u vezi sa zadanim problemom koje će učenici zastupati na satu, kao i mogućnost da učenici u raspravi zastupaju mišljenje s kojim se ne moraju nužno slagati, problemska nastava u strukovnoj školi Centra ne bi bila najsretnije rješenje. U takvoj bi nastavi učenici do spoznaja dolazili samostalnim

istraživačkim radom prije nastavnog sata te potom raspravom o književnim djelom zadanim problemima na samome satu. Nastavnikova je uloga pritom svedena na minimum; prije sata problemske nastave nastavnik učenicima daje precizne upute što će i kako proučavati, za što opet mora dobro poznavati učenički potencijal i interese (Slavić, 2011:17), ali na samom satu nastavnik služi tek kao finalni korektor mogućih krivih zaključaka.

Budući da u razredu ima puno učenika sa specifičnim teškoćama u učenju, koji mogu imati poteškoća u organiziranju informacija s kojima se susreću jer za razliku od cjeline, koju dobro uočavaju, teško uočavaju njezine segmente (Radetić-Paić, 2013:57), možda bi bilo pretenciozno zahtijevati da učenici sami otkrivaju pojedine odrednice nekog književno-društvenog problema. Međutim, uz nastavnikovo vodstvo učenici mogu prepoznati određeni problem predstavljen književnim tekstom, uvidjeti što sve taj problem obuhvaća te pokušati ponuditi njegova moguća rješenja, što su i općeniti ciljevi problemske nastave (Slavić, 2011:17). Učenici pritom mogu izražavati različita mišljenja i nuditi razna rješenja zadanih problema, a nastavnik je zadužen za vođenje nastavnoga sata linijom željenih odgovora učenika.

Profesorica je nakon čitanja teksta novele, razgovorom s učenicima u kojemu su oni bili vrlo aktivni, što je preduvjet uspješnoj interpretaciji, interpretaciju usmjerila prema trima odgojno-spoznajnim odredištima: uzrocima prepuštanja alkoholu, odnosima unutar obitelji alkoholičara i posljedicama alkoholizma. To je vrlo dobra razvojna linija interpretacije novele na koju su učenici sjajno reagirali, na postavljena pitanja imali su spremne odgovore, a mišljenja su im se i suprotstavljala do razine minirasprava. Ipak, interpretaciju ove novele moguće je i potrebno je produbiti isticanjem svih elemenata koje novela uključuje. Tako se uz raspravljanje o tome tko je kriv za Mikin alkoholizam, pogađa li takva ovisnost, a potom i obiteljsko nasilje, samo siromašne građane, je li Mika dobar otac i dobar čovjek, tj. kakvi odnosi vladaju u obitelji i kakve su posljedice alkoholizma, treba pokušati pronaći i moguća rješenja situacija koje bi čovjeka mogle gurnuti prema takvoj ovisnosti. U tome i leži sav odgojni zadatak Novakove novele.

Treba posebno istaknuti činjenicu kako je Mika rješenje svojih financijskih problema, neimaštine, tražio u piću kako bi se predočila puno bolja rješenja. Umjesto pića i trenutnog zaboravljanja teške cjelokupne životne situacije može se više vremena posvetiti obitelji, pomoći ženi u njezinim poslovima i igrati se s djecom. U sličnoj situaciji u budućnosti bi se mogao naći i neki od sadašnjih učenika i stoga je bitno pružiti im drugačije modele ponašanja u sličnim uvjetima kakvi su predočeni novelom. Treba istaknuti kako je čovjek i uz

nezaposlenost, glad, bolest i slično još uvijek vrijedan, kako se isplati gajiti tople međuljudske odnose jer oni mogu pružiti i utjehu i sreću i nadu, dok sve to nestaje upadanjem u razne ovisnosti. Ovdje se može na primjeru Mikinog skrivanja tuge pred vlastitom ženom nakon osvješćivanja i shvaćanja da je nasmrtnost istukao najdraže dijete ukazati na nepotrebnost i pogubnost zatvaranja u sebe naspram blagodatnih otvorenih i iskrenih obiteljskih odnosa. Ista se situacija može iskoristiti i kako bi se učenicima usadilo razmišljanje o životu kakvog žele živjeti te kako bi posvijestili činjenicu da su jedino oni ti koji biraju način kako će živjeti i raditi. U tome i leži spoznajna uloga književnosti: ona često nije samo fikcija, već i prikaz mogućeg drugačijeg oblikovanja života. Najvažniji zaključak čitave novele sadržan je u tome da dugotrajne loše navike i djelovanje naposljetku mogu na ovaj ili onaj način dovesti do gubitka voljenih osoba, čega ništa nije vrijedno. U takvom bi smjeru trebala ići interpretacija svakog književnog djela. Treba iskoristiti sve što tekst nudi kao polazište za odgojno djelovanje tako da nakon nastavnog sata učenici zadrže svijest o važnosti ispravnog načina razmišljanja i življenja.

Da bi se tako postavljen zadatak što učinkovitije ispunio, sat ne smije završiti interpretacijom. Potrebno je sve zaključke do kojih se tijekom interpretacije došlo još jednom ponoviti u sintezi cjelokupnog sata, što je promatranom nastavnom satu nedostajalo. Takvim ponovnim iznošenjem najvažnijih pouka djela učenicima će se predložiti sve ono što je bitno i što sa sobom moraju ponijeti izvan učionice. Budući da nastavu slušaju učenici s teškoćama, takva je sinteza i neophodna.

Sat interpretacije ovakvih književnih tekstova koji se bave društvenim problemima koji su relativno česta pojava koristit će svim učenicima, a posebno učenicima koji imaju emocionalnih teškoća i/ili probleme u ponašanju jer njih treba što je moguće više izlagati aktivnostima koje će ih učiti socijalnim i emocionalnim vještinama te razvijati empatiju, treba im osigurati preduvjete za odgovorno ophođenje s vršnjacima i odraslima te im ponuditi prilike za stvaranje uspješnih međuljudskih odnosa (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>).

Na kraju promatranog sata učenici su zapisivali Novakov životopis, što se, kao i u prethodno opisanom satu, može zamijeniti dijeljenjem gotovih uručaka učenicima. Umjesto prepisivanja životopisa učenici mogu zapisati najvažnije pouke pročitane novele koje se tijekom sinteze mogu ispisati na školsku ploču.

#### 9.2.4. Sat 4. (blok-sat interpretacije)

Razred B

Tablica 15. Tijek prvog dijela blok-sata:

Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata	Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata
Uvod	<p>Profesorica pozdravlja učenike, kaže im da otvore bilježnice, uzmu olovke, a ona otvara slikoniz na kojemu je napisan zadatak: <i>Zamislite kako neka vaša voljena osoba više nije s vama nego s nekom drugom osobom, a vi je i dalje volite. U kratkom pismu napišite joj što osjećate prema njemu/njoj.</i></p> <p>Tada im kaže kako će danas čuti nešto o Vesni Parun, ali kako prije toga moraju napisati pismo. Učenici se komešaju, razgovaraju, no ipak na kraju počinju pisati, a profesorica ih obilazi i gleda treba li kome pomoći. Istodobno gluhom učeniku znakovnim jezikom objašnjava zadatak nakon čega i on kreće pisati. Kada je jedan učenik napisao, daje profesorici bilježnicu na uvid; ona čita i pohvaljuje ga te bilježnicu nakratko pokazuje drugim učenicima kako bi ilustrirala koliko je dovoljno napisati. Potom čita i druge radove i pohvaljuje učenike (bravo, zanimljivo, lijepo- vidiš kako se trudiš). Na pitanje mogu li se njihovi radovi pročitati naglas, da ih svi čuju, neki učenici odgovaraju potvrdno, dok neki to ne žele. Profesorica ih još jednom sve pohvaljuje i kaže da će se sada govoriti o Vesni Parun.</p>
Središnji dio sata	<p>Govori učenicima kako je umrla 2010. godine nakon što je više od pedeset godina pisala pjesme. Između ostalih je napisala i pjesmu <i>Ti koja imaš nevinije ruke</i> koju je Tadijanović istaknuo kao njezinu, po njegovom mišljenju, najbolju pjesmu. Učenik sa slikoniza čita životopis Vesne Parun nakon čega profesorica sve učenike pita što su doznali o</p>

	<p>pjesnikinji. Učenički se odgovori raspršuju: čudakinja, siromašna, neuhranjena, nema za struju ni grijanje. Profesorica sve te odgovore sažima u zaključak kako je skromno živjela, a sjajno pisala. Potom im sa slikoniza pročitava kako je nastala pjesma <i>Ti koja imaš nevinije ruke</i>. Kaže kako je zapravo riječ o pismu koje je pjesnikinja namijenila supruzi stanovitog Pjera, godinu dana starijeg od sebe, kojeg je upoznala kao šesnaestogodišnja gimnazijalka u Visu i voljela ga idućih dugih sedamnaest godina. U pismu poručuje njegovoj supruzi da bude ono što ona sama nije mogla biti- biti uz njega i biti majka njegove djece. Sastavljeno pismo bacila je u koš za smeće odakle ga je izvadila jedna domaćica i, pročitavši ga, ostala očarana pročitanim te uvjerala pjesnikinju da je pismo prava pjesma i kako ga ne bi smjela baciti. Pjesnikinja ju je na kraju poslušala, pjesma je objavljena i do danas je prevedena na dvadeset i dva svjetska jezika, što nije postigla nijedna druga hrvatska pjesma. Nakon toga profesorica zatvara slikoniz i kaže učenicima da otvore čitanke na određenoj stranici otkuda im čita pjesmu.</p> <p>Nakon čitanja pjesme slijedi njezina interpretacija. Učenici ispravno zaključuju kako se radi o lirskoj ljubavnoj pjesmi, a kao temu navode gubitak voljene osobe. Na profesoričino pitanje kako se pjesnikinja obraća Pjerovoj supruzi, učenici kažu da joj piše kao prijateljici, a ne suparnici, čak joj daje i savjete. Ističu kako im je dirljivo to što dopušta drugoj da bude nešto što bi i ona sama željela, ali ne može. Na profesoričino pitanje osjeća li ona mržnju učenici odgovaraju negativno.</p> <p>Profesorica ih tada pita što je pouka pjesme. Učenici daju različite odgovore nakon kojih profesorica poentira kako se nekoga koga se istinski voli mora pustiti da bude slobodan, a ne prema njemu biti posesivan. Profesorica potom čita tekst <i>Stare pjesme</i> Arsena Dedića u kojem je ljubav postavljena</p>
--	---



	<p>sasvim drugačije, gdje muškarac svojoj nesuđenoj djevojci želi da je ostavi budući muž. Učeničke reakcije na tu pjesmu su podijeljene. Jedna učenica izjavljuje kako joj se pjesma sviđa jer bi upravo tako i ona reagirala, dok joj drugi učenik odgovara kako je to samo obrambeni mehanizam. Ovdje se razvija minirasprava o ljubavi, učenici raspravljaju kako je moguće da se ljubav ponekad uspije pretvoriti u mučenje što na kraju rezultira i prekidom veze. Povlači se paralela i s mnogobrojnim rastavama braka. Postavlja se pitanje što je ljubav zapravo, kakva ona treba biti. Jedna učenica izjavljuje kako oni još ništa ne znaju o ljubavi jer su za to premladi, na što je profesorica pita gdje je tada dobna granica? Može li se za ljubav biti premlad ili prestar? Učenici na kraju zaključuju kako granice u ljubavi ne postoje. Potom se vraća pitanju prave ljubavi i raspravlja o tome što znači voljeti nekoga, pri čemu su učenici vrlo aktivni. Nastavni sat završava mišlju kako se najprije mora voljeti sebe da bi se potom moglo voljeti i druge.</p>
--	--

Tablica 16. Tijek drugog dijela blok-sata:

<b>Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata</b>	<b>Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata</b>
Završni dio sata	<p>Profesorica zapisuje na ploču naslov <i>Vesna Parun, 1922.-2010</i>. Nakon toga učenici iz word-dokumenta s računala prepisuju životopis Vesne Parun koji profesorica istodobno i diktira. Usput im kazuje i kako u njezinoj ostavštini postoji još mnogo različitih papira, od onih o bolničkom liječenju (ovdje im kaže kako je dugo bolovala od raka štitnjače i kako nije pristajala na operaciju) do rukopisa neobjavljenih pjesama, i još mnogo toga. Nastavni je sat trajao svega dvadeset završnih</p>

	<p>minuta jer je na prvoj polovini sata profesorica tješila učenicu koja je saznala da neće moći ići na razmjenu učenika u Finsku, smatrajući pritom kako je to svojim radom zaslužila više od nekih koji idu, a kasnije je i voditelj strukovne škole došao u razred i pomogao profesorici.</p>
--	--

### **Osvrt i preporuke**

Prikazani je nastavni sat primjer tipičnog sata književnosti u strukovnoj školi Centra. Obradivano je književno djelo, u ovom slučaju pjesma, polazni tekst za razgovor o onome što djelo tematizira. Pritom se u prvi plan postavlja odgojna funkcija djela. U ovom je slučaju odgojni zadatak razviti kod učenika svijest o tome što je ljubav, što ona podrazumijeva i kakva bi trebala biti te je nastavni sat (dvosat) i oblikovan tako da se tijekom interpretacije razgovara gotovo isključivo o ljubavi. Elementima analize pjesme kakvi su uobičajeni u redovnim srednjim školama, poput iznošenja motiva, upečatljivih pjesničkih slika, formalnog određenja pjesme brojem i vrstama strofa, određenja vrsta stiha i otkrivanja utjecaja slobodnog ili vezanog stiha na ritam pjesme, uočavanja stilskih izražajnih sredstava te njihove uloge u funkcioniranju svijeta pjesme i tome sličnog, u strukovnoj se školi Centra gotovo uopće ne poklanja pozornosti.

To je uvjetovano karakteristikama teškoća učenika koji pohađaju nastavu. Razred u kojemu se odvija ovaj nastavni dvosat polaze učenici od kojih gotovo svi imaju specifične teškoće u učenju koje im nisu ujedno i jedine poteškoće. Neki su uz to i sniženih intelektualnih sposobnosti, neki imaju poremećaje u ponašanju odnosno emocionalne teškoće, jedan učenik ima i ADHD, dok je jedan učenik gluh i sporazumijeva se znakovnim jezikom.

Specifične teškoće učenja učenicima otežavaju snalaženje u tekstu pa se nastavnicima preporučuje označiti im mjesta u tekstu koja su bitna, isto tako i provjeriti njihovo razumijevanje pročitana i općenito se služiti jednostavnijim tekstovima; kod učenika s emocionalnim teškoćama ili problemima u ponašanju prije svega je potrebno osigurati uvjete obrazovanja koji će im omogućiti uspjeh i pozitivnu afirmaciju pri čemu treba postavljati jasne granice i očekivanja, ali i uvažavati i razumjeti njihove potrebe i ponašanja (Radetić-Paić, 2013:89); učenicima sniženih intelektualnih sposobnosti treba omogućiti više vremena za rad, ponoviti im bitne dijelove obrađivanog sadržaja i češće provjeravati razumijevanje, davati im manje apstraktne tekstove te im gradivo predložiti što jednostavnije, zornije, bez suvišnih detalja i što ga je moguće više povezati s njihovim svakodnevnim životom

(<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>); učeniku s ADHD-om potrebno je davati precizne upute za rad te ih po potrebi i ponoviti, uvjeriti se da ih je učenik razumio, pripremiti materijal na kojemu su označeni svi bitni dijelovi, uz tekst mu predočiti bitne činjenice na koje treba obratiti pozornost (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>), a uz to mu i što češće postavljati pitanja kako bi svoju pozornost održavao usmjerenom na nastavno gradivo, samo gradivo podijeliti na manje cjeline i na vrijeme ga obavijestiti o promjeni aktivnosti jer mu prijelaz na drugu aktivnost može predstavljati problem (Habel i dr., 2011:57); dok se u radu s gluhim učenikom ne smije dogoditi da njegova teškoća zamaskira njegov potencijal, stoga mu se spoznaje do kojih se dolazi u nastavi trebaju prenijeti vizualnim modalitetom, treba se služiti, kad god se za to ukaže prilika, slikama i filmovima, davati mu nastavne listiće s unaprijed pripremljenim ključnim riječima, definicijama, naslovima i podnaslovima, sažecima i sličnim, pri čemu treba paziti i na samu komunikaciju s učenikom i voditi računa o tome da učenik koji ne čuje ne može istovremeno gledati u sliku ili tekst i govornika koji o tome govori (Radetić-Paić, 2013:45).

Iz svih navedenih teškoća učenika i oblika prilagodbe nastavnog procesa nameće se zaključak kako se u strukturnu analizu pjesme ne ulazi jer se time nastavno gradivo ne bi pojednostavilo, već zakompliciralo. Učenici bi trebali usvojiti više detaljnijih podataka koji nisu povezani s njihovim životnim iskustvom te prepoznavati određene elemente u pjesmi, a sve to može im predstavljati teškoće. Teškoća odvijanja nastavnog procesa leži i u tome što se razredno odjeljenje sastoji od učenika koji imaju različite teškoće, a često se i učenici s istim teškoćama međusobno jako razlikuju, stoga se najviše pozornosti u interpretaciji određenog književnog djela poklanja temeljnom problemu ili pojavi o kojoj djelo progovara.

Na ovom je nastavnom satu obrađivana jedna od najljepših hrvatskih ljubavnih pjesama koja je učenicima poslužila kao primjer pravog značenja i vrijednosti ljubavi. Profesorica je osmislila dobru motivaciju, pisanje pisma osobi koja više nije s njima, a oni je i dalje vole, imajući u vidu činjenicu da su učenici u godinama kada svi manje-više doživljavaju ili proživljavaju prve (snažnije) ljubavi ili simpatije te da se i u tom životnom području mogu poslužiti vlastitim iskustvom. Takva je motivacija dobar izbor jer se i izravno nadovezuje na samu pjesmu koja će, nakon što se pročita dio učeničkih pisama, postati uzor kojemu treba stremiti pa će učenici sami za sebe moći uvidjeti koliko su blizu ili daleko idealu ljubavi.

I lokalizacija je vrlo lijepo izvedena, iznošenjem zanimljive priče o nastanku pjesme i čitanjem podataka o pjesnikinji koji učenicima mogu najbolje dočarati kako nije presudno imati uvijek idealne uvjete za postizanje dobrih rezultata, što je također jedan odgojni moment koji na satu nije posebno istaknut. Nakon dobre motivacije i zanimljive lokalizacije i interpretacija je bila olakšana učeničkim aktivnim sudjelovanjem u razgovoru s profesoricom tijekom kojeg su učenici na primjeru pročitane pjesme upoznali jedan od najviših oblika ljubavi. Ipak, kako nisu svi učenici bili oduševljeni takvom vrstom ljubavi, dobra je bila i profesoričina usporedba ljubavi predstavljene pročitanoj pjesmom s kvaziljubavlju o kakvoj pjeva Arsen Dedić u svojoj *Staroj pjesmi*. Ovdje su se učenici podijelili i iznijeli različita razmišljanja, jedni su se priklonili Vesni Parun, a drugi Arsenu Dediću te su svoja razmišljanja pokušali i objasniti. Bilo bi dobro, s obzirom na to da je Dedićeva pjesma uglazbljena i traje oko minutu i pol, umjesto čitanja teksta pjesme pustiti učenicima njezin videozapis s nekog internetskog servisa kao što je *youtube* nakon čega bi učenici mogli iznositi svoja razmišljanja.

Kako pjesma obiluje raznovrsnim motivima skladno uklopljenim u cjelinu ljubavnog osjećaja, malo bi se pozornosti ipak trebalo posvetiti i njima. Učenici mogu sami pokušati izdvojiti određene motive i protumačiti ih pri čemu će im i nastavnik pomoći svojim tumačenjem te prema potrebi i ukazivanjem na ključne motive i njihov međuodnos (Slavić, 2011:139). Na temelju motiva u pjesmi se gradi i prikaz osjećaja pa bi učenicima bilo zanimljivo uočiti, primjera radi, kako se ljubavno osjećanje izazvano glasom voljene nam osobe može usporediti s voćnjakom još nedodirnutim olujama. Time bi učenici mogli stvoriti slike, vizualizirati sadržaj koji se obrađuje, što će koristiti svim učenicima s teškoćama. Općenito bi se u nastavnome radu trebalo više služiti metodom rada na tekstu. Učenici pritom mogu, ali ni ne moraju sami prepoznavati zadane elemente, već ih nastavnik može voditi razgovorom na razini rečenica ili stihova koji će se potkrijepiti primjerima iz teksta. Na taj će se način učenici koliko-toliko suživjeti sa svijetom pjesme i uz odgojne steći i obrazovne spoznaje. Naglasak će i dalje biti, na primjeru konkretne pjesme Vesne Parun, na razgovoru o ljubavi i njezinim različitim tumačenjima, uz razjašnjavanje pjesničinog prikaza ljubavi, no u tom procesu ipak bi se trebalo više osloniti i na sam tekst.

Dvosat bi bilo lijepo zaključiti audiozapisom pjesme Vesne Parun *Kad bi se moglo oputovati*, postavljenim na *youtube* u trajanju od dvije minute, koju kazuje sama pjesnikinja da učenici tako čuju i njezin konkretan glas te osjete kako pjesnici interpretiraju vlastite pjesme.

## Razred A

Struktura i trajanje pojedinih dijelova nastavnog sata	Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata
Uvod	Profesorica govori učenicima kako će danas krenuti obrađivati novo gradivo- razdoblje književnog modernizma. Najprije će se nešto reći o događanjima toga vremena u Europi, a kasnije i u Hrvatskoj. Za učenike je pripremljen slikoniz s mnoštvom podataka koje im profesorica čita, a učenici ga gledaju i slušaju profesoricu. Prilikom objašnjavanja pojmova sa slikoniza provjerava se i učeničko poznavanje nekih pojmova.
Središnji dio sata	Tako učenici nisu znali značenje pojmova urbano i ruralno, ali su znali što znači simbol (objasnili su simbol primjerom križa koji je simbol kršćanstva). Cijeli prvi dio blok-sata učenici su gledali slikoniz i većinom samo slušali profesoricu, a sve što ih se pitalo odnosilo se na objašnjavanje nepoznatih pojmova.

Struktura i trajanje pojedinih dijela nastavnog sata	Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata
Završni dio sata	<p>Profesorica sada učenicima na računalu pokazuje word-dokument iz kojeg im nastavlja čitati o događajima u modernizmu. Nakon toga na grafoskop stavlja prozirnicu na kojoj je sažeto ono najvažnije što su učenici vidjeli na slikonizu i što će sada zapisati u svoje bilježnice. Do kraja sata učenici prepisuju sljedeći tekst: <i>Europska književnost doživljava krajem 19. stoljeća važne promjene. Odbacuje se</i></p>

	<p><i>staro. Žele se opisivati osjećaji i intuicija. Želi se raščlaniti unutarnji čovjekov svijet, govoriti o nepoznatim krajevima i pustolovinama. Promjene u književnosti osjećaju se najprije u pjesništvu, a zatim u pripovjedaštvu i u dramskoj književnosti, a zemlja iz koje su dolazile promjene je Francuska u pjesništvu, Rusija u pripovjedaštvu, a skandinavske zemlje u drami. Théophile Gautier i Charles Baudelaire navijestili su promjene. Gautier je rekao da umjetnost mora postojati radi umjetnosti (larpurlartizam). Važan je i pokret parnasovaca (dobili su ime po naslovu zbirke pjesama Suvremeni Parnas).</i></p> <p><i>Zajednička im je bila samo savršena forma pjesama. Optuživali su ih da su im pjesme ravnodušne, osjećajno hladne. Dekadencija je pokret koji se protivi parnasovskoj disciplini. Oni u nemarnosti traže najvišu profinjenost. Simbolizam se također javljao zadnjih godina 19. stoljeća. Simbolisti su govorili o svojim irealnim iskustvima, o snu kao drugom životu, nastojali su pjesmu učiniti glazbom. Najvažniji je predstavnik Stéphane Mallarmé. Simbolizam je imao odjeka i u njemačkom književnom izrazu (Stefan George, Rainer Maria Rilke, Georg Trakl). U Austro-Ugarskoj se moderna strujanja proučavaju izrazom bečke moderne.</i></p>
--	--

### **Osvrt i preporuke**

Sat obrade novoga gradiva ne podrazumijeva učeničko sudjelovanje u nastavnom satu u onolikoj mjeri kako se to ostvaruje na satovima interpretacije, no ipak bi trebalo izbjeći ostvarivanje u potpunosti frontalnog rada s učenicima. Budući da obrađivana nastavna jedinica, razdoblje književnog modernizma, predstavlja vrlo kompleksno gradivo koje se pri svojoj obradi razlaže na niz književnih modernističkih pravaca s različitim obilježjima, a koji su u slikonizu zastupljeni bez svoga povezivanja s konkretnim primjerima, postoji realna opasnost da si učenici neće uspjeti na odgovarajući način predložiti osnovna obilježja pojedinih pravaca.

S obzirom na to da se na drugom dijelu nastavnog dvosata zapisuju temeljne odrednice književnog modernizma koje učenici trebaju usvojiti, nastava bi se mogla organizirati i tako

da se umjesto zapisivanja takvoga sažetka učenicima podijele nastavni listići s prikazom najvažnijih pojmova i spoznaja tako da se i drugih 45 minuta nastavnog dvosata može posvetiti razgovoru o modernizmu.

Sat bi bio i sadržajni i učenicima zanimljiviji kad bi se određenim pravcima, poput parnasovstva, dekadencije, simbolizma, pridružili i odgovarajući primjeri na kojima bi se odmah mogle uočiti spomenute karakteristike navedenih pravaca. Kada se pri spominjanju parnasovaca govori o savršenoj formi, kao i objektivnosti i slikovitosti njihovih pjesama, bez spominjanja suvremene tematike, učenicima bi se mogli podijeliti nastavni listići s pjesmom *Posljednji list* Théophilea Gautiera, jednog od predstavnika parnasovstva. Za dijeljenje nastavnih listića, kao i druge slične aktivnosti koje tijekom sata treba obaviti jedan od učenika, poželjno je zadužiti učenika s ADHD-om s obzirom na to da je njemu potrebno po mogućnosti različitim manjim zadacima stalno na nešto usmjeravati pažnju kako bi se izbjeglo stvaranje monotonije te mu omogućilo ciljano kretanje (Radetić-Paić, 2013:94). Jednom to može biti podjela nastavnih listića, drugi put pranje spužve, odlazak po dnevnik i tome slično. U tom je smislu zanimljiva Zentallova (1977 prema Lee i dr., 2013:33) usporedba potrebe živih organizama za hranom u trenucima gladi s potrebom učenika s ADHD-om za novim stimulansima u trenucima kada im je razina potrebne stimulacije za rad niža od potrebne. Na primjeru pjesme *Posljednji list* učenici bi mogli, uz pažljivo nastavnikovo vodstvo oblikovanjem pitanja i potpitanja koja će ih dovesti do traženih zaključaka, primijetiti kako se pjesma sastoji od tri strofe po četiri stiha, kako svaka strofa zapravo predstavlja jednu vrlo jasnu pjesničku sliku te kako se te slike iznose bez posebne osjećajnosti. Tako bi učenici jasnije spoznali što konkretno predstavljaju ranije spomenute objektivnost i slikovitost te savršena forma pjesama parnasovaca.

Prilikom govora o dekadenciji kao fazi u razvoju simbolizma kojom se provlači osjećaj nezadovoljstva, beznačaja i tjeskobe učenicima se mogu podijeliti novi nastavni listići s pjesmom *Samoglasnici* Arthura Rimbauda. Tako se učenicima može praktičnim primjerima iz konkretne pjesme, krećući se linijom od teških motiva *crnog tijela muha* i *smrada preko krvi* i *kajanja* do spoznaje o nepostojanju *anđela*, osnažiti unaprijed zadani teoretski okvir, a izjednačavanjem navedenih motiva sa samoglasnicima učenicima se može naglasiti kako je time pjesnik želio ukazati i na osjećaj umjetničkog propadanja. Pritom nije cilj na učeničkom zapamćivanju predloženih pjesama i njihovih motiva, već na njihovoj iskoristivosti u svrhu razvijanja učeničke spoznaje o tome na što se konkretno odnosi objektivnost pjesme, na što

slikovitost pjesme, a kako to izgleda kada se pjesmom žele prenijeti tjeskoba, očaj i pesimizam.

Kada se pak govori o simbolizmu i kao njegovo glavno obilježje ističe mnoštvo simbola i asocijacija, korisno bi bilo podijeliti učenicima nastavne listiće s Baudelaireovom pjesmom *Suglasja*, što je i programatska pjesma modernizma. Ta pjesma u malome dočarava sve karakteristike simbolističkoga pjesništva: skeptičan pogled na svijet, demoralizaciju društva i stalnu podvojenost pojedinca između tjelesnosti i duhovnosti te bijeg od stvarnosti prema iracionalnosti i mističnosti. Budući da je pjesma sastavljena od simbola, nužna je pomoć nastavnika u njihovu otkrivanju. Nastavnik bi tako u pjesmi spomenuto probijanje čovjeka *kroz šume simbola* učenicima morao pretvoriti u sliku česte zatvorenosti ljudi, nemogućnosti otkrivanja njihova pravog mišljenja, *jedinstvo mračno, duboko bez kraja* u neprekidno trajanje takvog pristupa ljudi jednih drugima, kontrast mirisa koji su *ko put dječja svježi* prema mirisima koji su *bujni iskvareni* treba prikazati kao kontrast duhovnih i tjelesnih čovjekovih poriva. Na taj će način učenici, oprimjeravanjem teoretskih činjenica, najbolje shvatiti što zapravo predstavlja pjesnički simbolizam i moći će i usporediti jednostavnu slikovitost parnasovskog pjesništva sa skrivenim smislom pjesništva simbolista.

Kako učenici teško mogu shvatiti značenje pojmova poput dekadencije, parnasa i tome sličnog (na nastavnome satu profesorica im je objašnjavala značenje pojmova ruralno i urbano), potreba za konkretnim prikazom navedenih modernističkih pravaca naprosto je neizbježna, a najbolja konkretizacija učenicima suhoparnih podataka upravo su prikaz i objašnjavanje pjesama u kojima ti podaci dolaze do izražaja. Zato bi bilo dobro učeničko zapisivanje sažetka književnog modernizma na drugom dijelu nastavnoga dvosata zamijeniti prikazom nekoliko pjesama iz određenih modernističkih pravaca.

Učenicima se sve nepoznate riječi moraju objasniti, ali još je važnije od razjašnjavanja smisla neponatih riječi provjeriti koliko su od izloženog nastavnog gradiva učenici doista i razumjeli odnosno pobrinuti se da razumiju ono što im nastavnik govori, što će se najprije postići vizualizacijom određenog problema ili određenih spoznaja, prenošenjem teorijskih i često učenicima apstraktnih podataka u konkretne primjere koje će oni moći razumjeti ili barem steći okvirnu sliku o čemu je zapravo riječ. Na kraju ovako postavljenog nastavnog sata, u kojemu se obilježja raznih pravaca modernističkoga pjesništva učenicima približavaju konkretnim pjesmama, učenik će zapamtiti kako je pjesmu parnasovaca jednostavno razumio, kako je pjesništvo dekadencije ispunjeno mračnim, pesimističnim, tjeskobnim motivima te kako je pjesništvo simbolizma teško razumjeti jer poetizmi uglavnom predstavljaju nešto



drugo, a ne svoje denotativno, prvo značenje. Time će se ispuniti odgovarajući obrazovni zadaci i učenicima će prilikom kasnijeg čitanja sažetka i učenja iz njega biti lakše upravo zbog ostvarenog dodira s konkretnim primjerima navedenih činjenica.

U redovnim školama pjesme se na uvodnim satovima u novo književno razdoblje ne čitaju, već interpretiraju na kasnijim satovima, što je moguće i u strukovnoj školi Centra, no zbog poteškoća učenika u percepciji apstraktnih podataka potrebno je iskoristiti sva moguća sredstva kako učenici ne bi bili samo pasivni slušači nečega što ne razumiju. U navedenom primjeru takav će se scenarij najbolje spriječiti istovremenim vezivanjem određenih pjesama uz spoznaju o svim elementima koji se mogu pronaći upravo u tim pjesmama.

U razredu u kojemu se odvija predstavljeni nastavni sat ima i učenika oštećena sluha koji s profesoricom i ostalim učenicima komuniciraju i govornim putem i znakovnim jezikom, pri čemu se naglasak što je moguće više stavlja na oralnu metodu. Ti učenici svojim odgovorima na postavljena pitanja, sudjelovanjem u razgovoru, reagiranjem na nešto s čime se ne slažu ili nešto što odobravaju u trenucima kada se od njih nije očekivao angažman upućuju na to kako sve razumiju i da uz slušna pomagala funkcioniraju posve normalno. To može biti tako, no nastavnik u to treba biti posve siguran jer nagluhi učenici mogu imati poteškoća „s 'hvatanjem' brze komunikacije, razumijevanjem govora u buci, razumijevanjem šala, uzrečica i često se osjećaju izolirano iako značajno bolje komuniciraju od gluhog djeteta“ (Andrijević Gajić i Ivasović, 2008:66) zbog čega se može dogoditi da se uslijed uloženog napora u razumijevanje teksta pretvaraju kako su sve razumjeli, stoga je zadaća nastavnika biti siguran da su učenici doista sve razumjeli.

U ovome su razredu prisutni i učenici koji imaju dislaliju ili mucaju. U radu s njima nastavnik treba voditi računa o tome kako takve poremećaje ne treba ispravljati i osvještavati, već dati učenicima dovoljno vremena da izraze misao, kako ne treba inzistirati da učenik govori ako on to u nekoj situaciji ne želi te kako mu se treba obraćati pravilnim govornim modelom, smireno, tiše i sporijim tempom (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>). Uz sve navedeno, nastavnik mora spriječiti i svaki pokušaj ruganja učeniku i pokušaj njegova oponašanja.

## Razred C

Struktura i trajanje pojedinih dijela nastavnog sata	Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata
Uvod	Profesorica sat započinje podsjećanjem učenika kako je danas sat lektire, koji je unaprijed najavljen, i kako svatko treba izložiti svoje djelo koje je pročitao, reći nešto o njemu. Budući da se nitko ne javlja dobrovoljno, uz komentare kako nemaju ili ne znaju, profesorica proziva jednu učenicu koja kaže da je pročitala Gogoljevu <i>Kabanicu</i> . Profesorica je pita zna li nešto o Gogolju, na što učenica odgovara negativno pa profesorica kaže kako je riječ o ruskom književniku iz razdoblja realizma te na školsku ploču zapisuje autora i naziv djela. Potom pita učenicu je li to roman ili pripovijetka, a učenica odgovara da je pripovijetka. To se također zapisuje na ploču. Učenica zatim započinje izlaganje rekavši kako u životu nije imao sreće, a profesorica je prekida i kaže kako nije rekla tko nije imao sreće, kako se sada ne zna o kome se radi. Učenica ne zna reći ime glavnog lika pa joj profesorica pomaže: Akakije Akakijevič Bašmačkin. Tada učenica kreće prepričavati sadržaj djela: <i>U životu nije imao sreće, sašio je kabanicu, ali su mu je ukrali pa je tražio novi posao. Odlazi policijskom načelniku prijaviti krađu, no tamo su ga ismijali</i> . Učenica teško prepričava sadržaj. Na profesoričino pitanje kakvo je njezino mišljenje o djelu učenica odgovara kako o čovjeku sude izvana, a ne iznutra. Nakon te učenice treba odgovarati netko drugi, ali se ponovno nitko ne javlja pa profesorica opet proziva. Prozvana učenica kreće izlagati Šimunovićeve Alkara. Glavni su likovi Marta, Rašica i Salko. Marta je imala

	<p><i>dvadeset godina, zaručila se za Salka koji je sin od Rašice, no kasnije je shvatila da ga voli samo kao dobrog prijatelja i odlučila se udati za Rašicu. Na profesoričino pitanje zašto se htjela udati za Rašicu učenica kaže da zato što je izgledao kao pravi muž, što nije bio slučaj sa Salkom, na što je profesorica ispravljala rekavši kako se umjesto izraza <i>pravi muž</i> može upotrijebiti izraz <i>muževnije</i>. Učenica nakon toga nastavlja: <i>Salka je to pogodilo jer se zaljubio u Martu, a Marta se na kraju udala za Rašicu i Salko je patio. Sada se javlja druga učenica, koja je također pročitala Alkara, i nadovezuje se: <i>Rašičina je žena umrla, zvala se Luce, a Martina mama Stana bila je teško bolesna. Došlo je ljeto i Salko se htio prijaviti na alkarsku igru, ali mu Rašica nije dopustio. Međutim, Salko je pobjegao i pobijedio na toj igri. Učenica dalje nastavlja iznositi sadržaj, a pritom gleda na mobitel na kojemu ima otvorenu internetsku stranicu sa sadržajem djela, što joj služi kao podsjetnik. U njezino se izlaganje ubacuje i ona prva učenica te se one tako izmjenjuju i nadopunjuju, pri čemu ostali ne sudjeluju u razgovoru, a neki ni ne slušaju. Profesorica ih na kraju izlaganja upita kakvo je to društvo i dolazi se do zaključka da na takav način funkcioniraju patrijarhalna društva.</i></i></i></p>
--	---

Tablica 20. Tijek drugog dijela blok-sata:

<b>Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata</b>	<b>Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata</b>
	<p>Iduća učenica započinje svoje izlaganje Kozarčeve <i>Tene</i>. Profesorica zapisuje naslov na ploču. Budući da je učenica na početku izlaganja rekla kako se radnja odvija u 19. stoljeću u Slavoniji, profesorica je pohvaljuje jer je odredila mjesto i</p>

<p>Završni dio sata</p>	<p>vrijeme radnje. Nakon toga prepričava kratki sadržaj do trenutka kada prestaje i kaže kako je pročitala samo pola knjige (<i>Nemojte se ljutiti, nisam pročitala do kraja</i>). Međutim, druga je učenica pročitala cijelu <i>Tenu</i> i nastavlja prepričavati sadržaj od trenutka na kojemu je prva učenica stala.</p> <p>Nakon njezinog izlaganja jedan učenik kaže kako je pročitao djelo <i>Gospođa Bovary</i> pa profesorica na ploču zapisuje <i>Gustave Flaubert: Gospođa Bovary</i>. Učenik ne prepričava sadržaj nego čita što je zapisao, a kada mu profesorica uzme bilježnicu kako bi prepričao što je pročitao, učeniku ide jako teško. Tada ga profesorica zamoli da joj iskreno prizna je li pročitao djelo i učenik priznaje da nije, već je sve prepisao s interneta. Profesorica ga zbog toga opominje. Međutim, jedna je učenica pročitala djelo i prepričava ga te se nakon iznošenja sadržaja profesorica osvrće na lik Emme Bovary i pita učenike bi li jedna takva žena mogla egzistirati i u današnjem vremenu. Učenici se slažu da takvih žena ima i danas, kao i da to nije lijepo i dobro. Profesorica zaključno kaže kako su u pravu i da udane žene koje imaju ljubavnike ni u današnje vrijeme nisu na dobrom glasu.</p> <p>Nakon toga idući učenik kreće prepričavati Dickensova <i>Olivera Twista</i>, ali ne kaže puno toga i na kraju i on priznaje kako nije djelo pročitao do kraja.</p> <p>Profesorica tada kaže učenicima kako joj na iduću provjeru lektire moraju donijeti i neki njima najzanimljiviji odlomak ili odlomak koji sadržava neku od pouka djela, upućuje ih kako moraju znati vremenski i prostorno smjestiti radnju djela, znati njegovu temu i ideju, kao i znati imena likova i njihove glavne karakteristike te je uvjeriti da su djelo uistinu i pročitali.</p>
-------------------------	--

## Razred A

Struktura i trajanje pojedinih dijela nastavnog sata	Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata
Uvod	Na početku sata nitko ne želi odgovarati lektiru, no jedan učenik, na profesoričin upit, kaže kako je pročitao <i>Kabanicu</i> i napisao zadaću iz lektire. Profesorica ga prije izlaganja upućuje kako mora reći, uz naslov djela, njegova autora, mora vremenski smjestiti radnju, reći koja je tema djela, navesti likove i njihove karakterizacije. Međutim, učenik, koji ima emocionalnih problema i kojeg neki učenici ne prihvaćaju, ne može započeti izlaganje iako je lektiru uredno sastavio. Uz profesoričinu pomoć uspijeva tek reći autora i naslov djela. Profesorica mu tada kaže neka si još jednom najprije u sebi pročita što je napisao pa će kasnije izlagati, a na red dolazi drugi učenik. Pročitao je <i>Alkara</i> i sada određuje temu djela, mjesto i vrijeme radnje, te prepričava kratki sadržaj, pri čemu mu profesorica pomaže svojim potpitanjima.
Središnji dio sata	<p>Nakon njega profesorica se vraća prethodnom učeniku koji sada uspijeva početi izlagati lektiru i iz lijepog se izlaganja vidi da ju je zaista pročitao. Ono što je napisao u bilježnicu profesorica čita na glas pred cijelim razredom i pohvaljuje učenika kako bi ga motivirala za daljnji rad.</p> <p>Puno učenika nije pročitalo lektiru i profesorica ih zbog toga opominje. Jedan učenik kreće prepričavati sadržaj novele <i>Iz velegradskog podzemlja</i> pa ga profesorica prekida jer su tu novelu obrađivali na jednom od prethodnih sati. Potom drugi učenik počinje izlagati Šimunovićeve <i>Mrkodol</i>, no vrlo brzo</p>

Završnio dio sata	<p>priznaje da ga je tek krenuo čitati i da ne zna kako radnja završava, a ovdje se priključuju i drugi učenici koji kažu kako ni oni nisu pročitali svoja djela do kraja.</p> <p>Budući da puno učenika nije pročitalo cijelo djelo, profesorica im daje zadatak da u svoje bilježnice napišu ostatak priče/novele/romana onako kako misle da se dalje moglo dogoditi. Kaže im da zamisle kraj. Tako završava nastavni sat.</p>
-------------------	--

### Osvrt i preporuke

Sat lektire temelji se na izvannastavnom ili izvanrazrednom čitanju književnih djela (Rosandić, 1988:113; Slavić, 2011:41). U školskoj je praksi najčešće koncipiran kao provjera pročitanoosti djela i, koliko to vremenska ograničenja zbog programskih obveza dopuštaju, isticanje njegovih najvažnijih poruka te kao takav nema zadanu strukturu, već učenici redom odgovaraju usmenim putem ili se piše pismena provjera pročitanoosti djela. Međutim, lektirni se sat može održati i prije čitanja djela, kao uvodni ili motivacijski sat, i tada ima jasnu strukturu (Slavić, 2011:42): motivaciju s ciljem uspostave odgovarajućega emocionalnog ozračja, zatim čitanje odlomaka koji će motivirati učenike za čitanje, potom prikaz ilustracija i dijelova iz filma ako je on eventualno snimljen prema sadržaju djela ili jednostavno izjave čitatelja te nakon toga utvrđivanje načina čitanja. Prije čitanja djela moguće je održati i sat preporučivanja književnog djela koji se može realizirati u prostoru knjižnice, koji i sam po sebi može učenike potaknuti na čitanje, tako što će učenici ili druge osobe koje su pročitale određeno književno djelo održati izlaganje kojim će ga ukratko predstaviti i protumačiti (Slavić, 2011:42).

U strukovnoj školi Centra dobro bi bilo prije čitanja lektire, s obzirom na to da učenici moraju pročitati samo dvije lektire po jednom polugodištu, održati cijeli jedan takav nastavni sat kojemu bi svrha bila motivirati učenike na čitanje lektire. Isto tako, kako se sat provjere pročitanoosti lektire ne bi raspršio na različita lektirna djela i u praksi sveo na, kako je vidljivo iz obaju prikazanih lektirnih sati, razgovor profesorice i nekoliko učenika koji su izabrano djelo uistinu i pročitali, bilo bi dobro da svi učenici čitaju isto lektirno djelo. Djelo koje će učenici čitati izabrat će nastavnik po određenom kriteriju među kojima bi možda najbolji bio kriterij zasićenosti djela snažnim odgojnim porukama koje učenici mogu na neki način povezati s vlastitim životnim okruženjem. Tako organiziranim nastavnim satom postigla bi se

aktivnost svih učenika jer bi svi bili upućeni u sadržaj djela, karakteristike likova i njihove međusobne odnose te bi učenici zajedno mogli iznijeti i najvažnije poruke pročitano­g književnog djela.

Takve se poruke, kao i temeljne odrednice lektirnog djela do kojih se došlo razgovorom profesorice i učenika, mogu zapisivati na školsku ploču da učenici u svakom trenutku imaju pregled onoga što su zajedno zaključili i što će kasnije i zapisati u svoje bilježnice ili im se za vrijeme razgovora o lektirnom djelu pomoću slikokaza ili grafoskopa mogu projicirati ključna mjesta u djelu koja će im poslužiti kao podsjetnik na radnju djela. Upotreba internetskih izvora o lektirnom djelu putem mobitela kao podsjetnika prilikom izlaganja pročitano­g djela, kakav je bio slučaj na prvom prikazanom satu lektire, predstavlja situaciju koja je u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu teško zamisliva, a treba je izbjegavati i u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama jer nastavnik, kada je to potrebno, učeniku mora biti glavni izvor pomoći. Ovako učenici pribjegavaju upotrebi interneta kao glavnog izvora informacija, a ne samo podsjetnika, što može i dodatno kočiti njihova nastojanja da pročitaju lektiru ili njezin zadani dio. Prikaz najvažnijih dijelova lektirnog djela putem slikokaza ili grafoskopa, uz razgovor s nastavnikom i ostalim učenicima, puno je bolja mogućnost usmjeravanja učeničkog prepričavanja pročitano­g djela od služenja internetskim izvorima na nastavnome satu.

Kako bi se učenicima olakšalo čitanje, mogu im se prije čitanja dati određene upute. Budući da svi čitaju isto djelo, svaki bi učenik mogao dobiti određeni zadatak; jedan bi učenik na lektirnom satu mogao prikazati karakteristike jednog književnog lika, drugi učenik karakteristike nekog drugog lika, treći bi mogao izdvojiti sva mjesta na kojima se odvijala radnja itd. Isti zadatak može dobiti i više učenika pa se njihovi prikazi na lektirnom satu mogu i usporediti. Na taj bi se način pokušalo osigurati sudjelovanje svih učenika na satu lektire, pri čemu će pojedini učenici iznositi ono za što su tijekom čitanja bili zaduženi, a iz izlaganja drugih učenika saznavati ono za što nisu bili zaduženi i što im je tijekom čitanja promaklo.

Pritome treba voditi računa o tome kako učenici od kojih se očekuje da pročitaju odgovarajuću lektiru mogu imati poteškoća sa čitanjem ili razumijevanjem pročitano­g, stoga je zadaća nastavnika pripremiti im prerađene, sažete, jednostavnije tekstove, a ne cjelovite književne tekstove, što će osobito koristiti učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>), ali i svim ostalim učenicima. Davanje zadatka učenicima da sami osmisle mogući završetak lektirnog djela koje nisu do kraja pročitali, što je bio slučaj na prvom prikazanom satu lektire, najbolje je u što je moguće

većoj mjeri izbjegavati jer je bitno da na kraju lektirnoga sata učenici pred sobom imaju cjelinu djela. Ponekad se učenicima može dati takav zadatak nadopunjivanja pročitano dijela teksta, za što su pogodne novele, no to ne bi trebala biti praksa na satovima lektire, već na satovima interpretacije. Svrha takvog načina rada razvijanje je učeničkih sposobnosti zamišljanja, zaključivanja i povezivanja, no zbog potrebe što potpunije obrade nastavne jedinice ne bi ga trebalo upotrebljavati više od jednom ili dvaput u svakom polugodištu. Prikazani sat lektire možda bi se bolje mogao oblikovati tako da učenici izlažu sažete verzije djela koje je nastavnik ranije posebno pripremio za njih, čime bi se nastojalo osigurati da učenici djelo doista i pročitaju, nego da sami osmišljavaju završetak djela koje nisu pročitali do kraja ili ga možda uopće ni nisu pročitali.

Učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju treba dati manji broj zadataka na koje će usmjeriti pozornost tijekom čitanja i treba ih rasporediti tako da prvo ide lakši pa teži i ponovno lakši zadatak, ili im dati samo jedan zadatak, ovisno o njihovim mogućnostima. Upute koje im se daju prije čitanja ne smiju biti složene, već im je potrebno objasniti dio po dio (Radetić-Paić, 2013:57). Učenicima s intelektualnim teškoćama trebalo bi cjelokupni sadržaj lektirnog djela sažeti i/ili pojednostaviti tako što će im se pripremiti sažetak u kojemu će se upotrijebiti učenicima poznate riječi i kraće rečenice, kao i označiti ono što je bitno, a izbjegavati zahtjeve da učenici vode bilješke tijekom čitanja. Potom se učenicima mogu dati upute na koji će način to što im je označeno kao bitno izložiti na lektirnom satu. Prilikom davanja uputa nastavnik se treba uvjeriti da ih je učenik shvatio jer se samostalan rad učenika s intelektualnim teškoćama temelji na shvaćenoj uputi koja će mu takav rad omogućiti (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>), a detaljno objašnjenje zadanih uputa i provjera njihova razumijevanja nužna je i kod učenika oštećena sluha kojima se upute mogu podijeliti i na nekoliko faza (Habel i dr., 2011:35). Količina i složenost zadataka koje ćemo dati učenicima s intelektualnim teškoćama ovisi o njihovim čitalačkim sposobnostima.

I učenicima s ADHD-om potrebno je dani zadatak podijeliti na nekoliko manjih cjelina i poznavati i njihove čitalačke sposobnosti s obzirom na to da novija istraživanja (Alvarado, Arrebillaga, Jimenez i Puente, 2011 prema Lee i dr., 2013:32) pokazuju kako i učenici s ADHD-om, neovisno o njihovom materinskom jeziku, mogu imati problema s čitanjem. Kako bi im se omogućilo ciljano kretanje, poželjno bi bilo da oni, uz moguću nastavnikovu pomoć, odrede mjesto radnje te ga pokažu na zemljopisnoj karti Hrvatske, Europe ili svijeta, ovisno o čitanom djelu, koju bi nastavnik mogao donijeti na nastavni sat. Na prikazanim lektirnim satovima učenici bi tako mogli doći do zemljopisne karte i pokazati



Sinj i Cetinu (Alkar), Slavoniju (Tena), Francusku (Gospođa Bovary) i druga mjesta spominjana u čitanim lektirnim djelima, a takvim višekanalnim prikazom informacije učenicima, spominjanjem mjesta radnje i njegovim pokazivanjem na zemljopisnoj karti, omogućilo bi im se i njegovo lakše zapamćivanje. Nakon zadavanja zadatka potrebno je i provjeriti jesu li učenici shvatili što moraju činiti, a sam zadatak mora biti oblikovan tako da ga mogu ostvariti. Poželjno je i da učenik s ADHD-om dobiveni zadatak rješava u paru s nekim drugim učenikom (Habel i dr., 2011:57).

Takvim bi se pristupom pripremi realizacije lektirnoga sata u radu s učenicima s različitim teškoćama postigla dvostruka korist: i iz perspektive učničkih mogućnosti i iz perspektive obrade lektirnoga djela. Učenici bi unaprijed dobili određene zadatke koje će i ispuniti ako im nastavnik olakša njihovo ispunjavanje, a djelo predviđeno za lektirnu obradu na nastavnome bi se satu prikazalo na zadovoljavajući način.

#### **9.2.8. Sat 8. (sat ponavljanja i vježbi)**

Razred: A

Tablica 22. Tijek nastavnog sata:

<b>Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata</b>	<b>Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata</b>
Uvod	Profesorica najavljuje učenicima kako će se na današnjem satu baviti sinonimima i antonimima. Podsjeća ih kako se sinonimi još nazivaju istoznačnice ili bliskoznačnice i putem grafoskopa projicira im nekoliko primjera. Neki se učenici teško prisjećaju sinonima i kažu kako to ne razumiju, dok neki zadanim riječima pronalaze odgovarajuće sinonime. Određeni su sinonimski parnjaci preuzeti iz žargona (majka – stara, pogoditi – fulati). Nakon sinonima vježbaju antonime, što svima ide puno lakše, pogotovo kada je riječ o istokorijenskim antonimima (rado – nerado). Potom profesorica dijeli učenicima nastavne listiće koje oni počinju ispunjavati. Dok učenici pišu, profesorica ih obilazi, gleda njihove odgovore i po potrebi ih ispravlja. Napominje kako može biti više točnih
Središnji dio sata	

<p>Završni dio sata</p>	<p>odgovora. Sadržaj nastavnog listića:</p> <p><i>Odgovori kako se navedene riječi kažu drugačije, a da isto znače, npr. WC ili klozet.</i></p> <p><i>Radostan ili _____</i></p> <p><i>Kuća ili _____</i></p> <p>Tako se redom navode sljedeće riječi: <i>lice, tonzile, tužan, vlak, zastava, ratar, supruga, frižider, cesta, zračna luka, boca, otac i majka, štednjak, pristanište, rešo, hladno, gnojivo, porodica.</i></p> <p>Kada su učenici ispunili nastavni listić, rade u parovima tako što zamjenjuju listiće i jedan drugome ispravljaju pogreške nakon čega se čitaju odgovori. Ako neki učenik ne kaže ispravan odgovor, ostali učenici kažu kako određeni primjer treba riješiti.</p> <p>Nakon toga dijele se novi nastavni listići na kojima se sada rješavaju antonimi. Sadržaj nastavnog listića:</p> <p><i>Što je suprotno od navedenih pojmova? Piši ovako: žalostan – veseo.</i></p> <p><i>Visoko – _____</i></p> <p>Tako se redom navode riječi <i>debelo, jak, velik, crna, čista, lijepo, staro, sit, pametan, dobra, marljiva, glasno, brzo, suh, topla, odmorna, teško, tvrdo, dugačak, širok, tamna, zdrava, gorko, duboko, bogat, obučen, oštra, pijan, jutro, dan, vedro.</i></p> <p>Nakon što su riješili nastavne listiće, kreću raditi u parovima kao i nakon rješavanja listića sa sinonimima, no u tom trenutku sat završava pa im profesorica za domaću zadaću daje zadatak da napišu kratak sastavak u kojemu će upotrijebiti što više riječi suprotnog značenja.</p>
-------------------------	--

## Osvrt i preporuke

Sat ponavljanja i vježbi bitno je strukturirati upravo takvim redoslijedom, kako je i učinjeno na ovome nastavnom satu: najprije nastavnik s učenicima ponavlja određenu jezičnu zakonitost kako bi je se učenici prisjetili, što je nužno za uspješno rješavanje zadataka, nakon čega su učenici spremni utvrditi svoje znanje za to predviđenim vježbama. Nakon jednog seta zadataka potrebno je provjeriti ispravnost učeničkih rješenja da bi se moglo pristupiti drugom setu zadataka. Pritom je metoda rada u parovima, kako je to učinjeno na ovome satu, jako dobro rješenje jer će na taj način učenici vježbati i tijekom provjere samih rješenja, pri čemu će nastavnik reagirati i ispraviti eventualno krivo ponuđena rješenja zadataka. U tom je strukturnom smislu nastavni sat dobro organiziran i precizno vođen.

Učenici su na zadane zadatke dobro reagirali i nije ih bilo potrebno posebno motivirati za njihovo rješavanje, no to nije uvijek tako. Kako bi ih se motiviralo na što bolji i pažljiviji rad ovakvi se satovi ponavljanja i vježbi ponekad mogu organizirati i kao kviz-satovi. Na takvim se satovima učenici mogu podijeliti u nekoliko skupina pri čemu svaka skupina odgovara na ista pitanja. Kviz se može sastojati od nekoliko krugova po, primjera radi, deset pitanja na koja učenici odgovaraju. Nakon što ih svi riješe, provjerava se točnost rješenja i na ploču zapisuje koja skupina ima koliko bodova. Svaki se točan odgovor može vrednovati jednim bodom. Potom učenici rješavaju drugih deset pitanja pri čemu vode računa i o svojim bodovima, što bi njihovu koncentraciju i pažnju trebalo držati na dovoljno visokoj razini. Tako se krugovi izmjenjuju do predviđenog kraja sata kada se objavljuje koja je ekipa sakupila najviše točnih odgovora. Cilj je tako oblikovanog sata, uz dobivanje ispravnih rješenja, poboljšavanje koncentracije i pažnje učenika, kao i razvijanje njihove suradnje. Posljedice kompeticije koja bi se mogla ostvariti među grupama mogu se poništiti time što će se na svakom satu ponavljanja formirati drugačije skupine učenika.

Nastavni sat prikazan tablicom također je dobar oblik nastavnog sata ponavljanja i vježbi tako da je sat u obliku kviza tek jedna od mogućnosti za organizaciju sata ponavljanja i vježbi. Bitno je samo, ako je to potrebno, motivirati učenike za zadane vježbe, potaknuti ih na rad, a kada jednom krenu rješavati dobivene zadatke, nastavnik će lako voditi sat u željenome smjeru.

### 9.2.9. Sat 9. (sat provjere i ocjenjivanja)

Razred B

Tablica 23. Tijek nastavnog sata

Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata	Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata
Uvod	Učenici mogu birati hoće li odgovarati pismeno ili usmeno, a profesorica im dopušta i da prije odgovaranja najprije pet minuta ponavljaju gradivo. Učenici koji se nakon toga odlučuju na pismeni ispit odgovaraju na pitanja projicirana grafoskopom.
Središnji dio sata	<p><i>1. Navedi godine rođenja i smrti Miroslava Krleža.</i></p> <p><i>2. Kako se zove Krležin zbirka proturatnih pripovijetki i što opisuju te pripovijetke?</i></p> <p><i>3. Kako se zove jedno od najboljih Krležinih djela? Što je važno za te balade?</i></p> <p><i>4. Kako se zovu poznate Krležine drame? Što je Krleža u njima opisao?</i></p> <p><i>5. Kako se zove Krležin roman-rijeka? Što znaš o tom romanu?</i></p> <p><i>6. Što je Tin Ujević želio čitaocima ostaviti u baštinu? Citiraj ga.</i></p> <p><i>7. Što opisuje Dobriša Cesarić u svojim pjesmama?</i></p> <p><i>8. Navedi djela Dragutina Tadijanovića.</i></p> <p><i>9. Citiraj stihove Dragutina Tadijanovića koji opisuju njegov doživljaj zimske noći.</i></p>



	<p>„miroslav krleža“, c) klub šibenčana u ulici baruna trenka, d) dramsko kazalište „gavella“, e) grafički zavod hrvatske, f) grafičko-likovno uredništvo školske knjige</p> <p>3. Zaokruži riječi koje moramo pisati velikim početnim slovom.</p> <p>a) roški slap, b) britanski djevičanski otoci (država), c) matica hrvatska, d) sjeverno more</p> <p>4. Zaokruži riječi koje trebamo pisati malim početnim slovom.</p> <p>a) gorski kotar, b) trg kneza domagoja, c) gospa od zdravlja, d) istočno kinesko more</p> <p>5. Napiši pravilno!</p> <p>a) sveti martin pod okićem (mjesto), b) rt dobre nade, c) kvarnerski zaljev</p> <p>6. Zaokruži pogrešno napisane riječi.</p> <p>a) Otrantska vrata, b) Ujedinjeni arapski emirati (država), c) Lonjsko polje, d) povelja o pravima čovjeka Ujedinjenih naroda, e) Senat Sjedinjenih američkih država, f) Zastupnik Županijskog doma Sabora, g) Jezično povjerenstvo Matice Hrvatske, h) predsjednik Povjerenstva za izgradnju Požeško-Slavonske županije</p> <p>7. Napiši pravilno.</p> <p>a) sveta tri kralja (blagdan), b) boka kotorska, c) miškovo polje (nije mjesto), d) sveti juraj na bregu (mjesto)</p> <p>8. Zaokruži pogrešno napisano.</p> <p>a) Dominikanac (redovnik), Ustav Republike Hrvatske, profesorica Lukačić, Gorski Kotar, Škola za tekstil, kožu i dizajn, Francuska buržoaska revolucija, Španjolski kralj Juan</p>
--	---

	<p><i>Carlos, Veliki medvjed, majstor Renesanse</i></p> <p>9. s obzirom na pravopis naziv Didina Rika može označavati samo ime:</p> <p>a) rijeke, b) mjesta, c) planinskoga lanca</p> <p>10.</p> <p><i>Napiši pravilno.</i></p> <p>a) upravni odbor tvornice parnih kotlova, b) muzej za umjetnost i obrt u zagrebu</p>
--	---

Tablica 25. Tijek drugog dijela blok-sata:

<b>Struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata</b>	<b>Sadržaj pojedinog dijela nastavnog sata</b>
Završni dio sata	<p>Profesorica kaže učenicima kako će sada pisati ispit, ali da i dalje mogu imati otvorene bilježnice s pravilima o pisanju velikog i malog slova. Dijeli im listiće s nizom nabrojanih pojmova među kojima moraju označiti sve riječi koje se pišu velikim slovom i učenici rješavaju ispit. Na kraju sata profesorica im kaže kako će do idućeg sata ispraviti testove i dati im pripadajuće ocjene.</p>

### Osvrt i preporuke

Znanje iz književnosti i jezika može se objektivno provjeravati i ocjenjivati pismenim i usmenim putem. Najpoznatiji oblici usmenog provjeravanja i ocjenjivanja znanja su forme odgovora na pitanja, iskazivanja impresije i doživljaja, samostalnog objašnjavanja pojmova, citiranja teksta u svrhu dokazivanja, navođenja definicije i vlastitog ili tuđeg kritičkog mišljenja, samostalnog interpretiranja teksta, govorenja književnoumjetničkog teksta napamet, parafraziranja teksta, samostalnog iznošenja plana za analizu književnog sadržaja i

dr. (Rosandić, 1988:126), dok se kontrolni pismeni zadaci najčešće oblikuju tehnikama odgovora na pitanja, zadacima višestrukog izbora, zadacima sređivanja, zadacima uvrštavanja, zadacima preinačivanja, zadacima dopunjavanja i zadacima-dokazima, a mogu obuhvaćati književne činjenice, pojmove, definicije, nazive djela, pisaca, likova, strukturne elemente književnog djela i tome slično (Rosandić, 1988:129).

Na prikazanom nastavnom dvosatu profesorica je provjeru znanja prilagodila poteškoćama učenika tako što im je dopustila birati žele li odgovarati usmeno ili pismeno, što su na satu provjere jezičnih spoznaja najprije, na prvom dijelu nastavnog dvosata, vježbali, a potom na drugom dijelu dvosata pisali ispit s time što su se i dalje mogli služiti pravopisnim pravilima upisanim u njihove bilježnice i tako što su kontrolna pitanja iz književnosti dobili unaprijed da se mogu adekvatno pripremiti za provjeru znanja.

Ispitivanje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju ne može se provoditi bez vođenja računa o karakteristikama njihovih teškoća i poznavanja odgovarajućih metoda provjeravanja znanja. Ovdje će se navesti moguće prilagodbe učenicima s određenim teškoćama pri utvrđivanju njihova znanja.

Učenike oštećena sluha može se ispitivati i usmeno i pismeno, češće i kroz manje cjeline, a pri pismenom ispitivanju potrebno im je pripremiti jasna i kraća pitanja. Ocjenjivati ih treba prema njihovim individualnim sposobnostima i osobnom napredovanju, a bit će im poticajno ocjenjivati im i njihovo samostalno i kreativno mišljenje (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>). Pitanja treba jednostavno formulirati i ne ocjenjivati nepoznavanje jezika, dati im više vremena za pisanje testa, dopustiti im biranje hoće li odgovarati usmeno ili pismeno, a važno je i ne primjenjivati blaži kriterij u ocjenjivanju zbog njihova oštećenja sluha. Poželjno je upotrebljavati pitanja višestrukog izbora te omogućiti učenicima i upotrebu bilježaka i odgovarajućih tekstova tijekom provjere znanja (Habel i dr., 2011:35).

Učenike s poremećajima glasovno-govorno-jezične komunikacije može se ispitivati i pismeno i usmeno, no bolje je preferirati pismeno ispitivanje (Radetić-Paić, 2013:54).

Od učenika s intelektualnim teškoćama treba tražiti manji broj činjenica koje je potrebno usvojiti, omogućiti im više vremena za rješavanje ispita, a prema mogućnosti im osigurati i vježbanje neposredno prije provjere znanja, što je profesorica na satu provjere jezičnoga znanja i napravila. Potrebno ih je ocjenjivati u skladu s njihovim teškoćama, posebno teškoćama pažnje i koncentracije, provjeravati njihovo znanje češće i u manjim cjelinama te im omogućiti da sami odaberu način na koji žele odgovarati (usmeno ili



pismeno), a ocjenjivanje treba biti i opisno i brojčano te se temeljiti na učenikovom napredovanju u odnosu na zadane ciljeve njemu prilagođenog programa, a ne na ostale učenike (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>).

Pri provjeri znanja učenika sa specifičnim teškoćama u učenju treba dati prednost usmenome odgovaranju koje mora biti što je moguće češće, a ako se zadaci rješavaju pismenim putem, moraju biti što kraći i ne treba ih vremenski ograničiti. Pismena ispitivanja bi ipak trebalo izbjegavati, kao i metodu višestrukog izbora (Radetić-Paić, 2013:58). Greške u pisanju ne treba ispravljati nego samo podcrtavanjem označiti riječ koja sadrži grešku kako bi učenik grešku sam uočio i ispravio, dok je kod ocjenjivanja dobro više vrednovati zalaganje na satu i učeničku motiviranost za rad, ocjena treba biti motivirajuća (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>).

Pri ispitivanju učenika s poremećajima u ponašanju ili emocionalnim poteškoćama zadatke bi trebalo oblikovati tako da se očekuje i omogućava uspjeh učenika (<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf>), dok pri provjeri znanja učenika s ADHD-om treba preferirati usmeno ispitivanje, ali im omogućiti i pisanje na računalu, izradu audioprezentacija i video prezentacija, ne dopustiti da eventualni loš rukopis utječe na ocjenu, već ocjenjivati samo sadržaj, kod pismenih testova crtom označiti prostor za odgovor te smanjiti broj takvih zadataka i ako je potrebno produljiti vrijeme rada. Ako postiže loše rezultate, treba smanjiti opseg zadataka, a ne njihovu težinu (Habel i dr., 2011:57).

### **9.3. Sažeti pregled predloženih postupaka prilagodbe nastave učenicima s teškoćama**

Postupci prilagođavanja nastavnog procesa ovise o sposobnostima i teškoćama učenika. Nastava se učenicima može prilagođavati na razini percepcije, spoznaje, govora i zahtjeva (Ivančić i Stančić, 2003:144).

Na razini percepcije prilagođavaju se sredstva predočavanja, tj. upotrebljavaju se različite slike, karte, crteži, izdvaja se bitno, a izbjegavaju suvišni detalji, prilagođava se i tisak te prostor za čitanje i pisanje, uvećavanjem slova i razmaka između pojedinih riječi, rečenica ili redova teksta te uvećavanjem prostora, a bitne se odrednice teksta označavaju svojim podcrtavanjem, markiranjem i tome sličnim.

Na razini spoznaje učenike se uvodi u određeni zadatak tako što im se pomoć pruža stupnjevito, objašnjava im se dio po dio, smanjuje se broj činjenica koje moraju usvojiti i

izdvajaju se bitni elementi sadržaja, a on se i prerađuje sukladno spoznajnim sposobnostima učenika. Učenike se postupno uvodi i u apstraktan način mišljenja.

Na razini govora nastavnik mora voditi računa o izražajnosti svoga glasa, o upotrebi gesta i mimike, o prilagođavanju svoje razgovjenosti učenicima tako što će govoriti u njihovoj neposrednoj blizini. Treba voditi računa i o prilagođavanju svoje razumljivosti učenicima, što se može postići upotrebom jasnih, jednostavnih i kraćih rečenica s poznatim ili upravo objašnjenim novim riječima, ponavljanjem i dodatnim pojašnjavanjem izrečenog, kao i provjerom učeničkog razumijevanja. Govorom se usmjerava i pozornost učenika.

Prilagođavanje odgojno-obrazovnih zahtjeva u nastavi ovisi o samostalnosti učenika pri obavljanju danih zadataka, o vremenu koje je učenicima potrebno za obavljanje određenog zadatka, a najčešće im je potrebno više vremena, pogotovo pri rješavanju pismenih zadataka, o načinu njihova rada gdje im se zadaci najčešće daju pojedinačno uz češće vježbanje i ponavljanje, o metodama potrebnim za provjeravanje njihova znanja, a uglavnom je riječ o češćim provjerama u kraćem vremenu, s manjim brojem zadataka i najčešće usmenim putem, kao i o njihovoj aktivnosti, pri čemu je poželjno, pogotovo kada je riječ o učenicima s ADHD-om, češće im mijenjati aktivnosti, povezivati obrađivano gradivo s konkretnim životnim primjerima te zajedno s učenicima planirati tijekom odgojno-obrazovnog rada (Ivančić i Stančić, 2003:145).

U radu s učenicima s teškoćama vrlo je važno koristiti se neposrednim iskustvom učenika, a tek potom različitim didaktičkim materijalima, nastavnim sredstvima i pomagalicama, kao što je potrebno i uspostaviti s učenicima pozitivan i dobronamjeran odnos, pohvaljivati njihov trud, pažljivo razrađivati motivacijske postupke kako bi se u učenika probudio interes za obrađivanu temu te im pružati podršku u radu (Radetić-Paić, 2013:76).

## 10. Zaključak

U davnoj prošlosti svijest o potrebama osoba s razvojnim teškoćama bila je nedovoljno razvijena pa su djeca kojoj su po rođenju otkrivena kakva razvojna oštećenja često izopćavana iz društva. S razvojem ljudske civilizacije razvija se i svijest o potrebi zaštite i pružanja pomoći osobama s teškoćama koja postepeno prelazi i u osiguravanje njima odgovarajućih odgojno-obrazovnih uvjeta. Tako se krajem 18. i u 19. stoljeću razvija mreža posebnih odgojno-obrazovnih ustanova u kojima djeca i mladi s teškoćama mogu pratiti nastavu i obrazovati se za određena strukovna zanimanja te si na taj način osigurati kakvu-takvu radnu i životnu emancipaciju.

Ipak, tijekom 20. stoljeća sve se više uočava kako uključenost u posebne odgojno-obrazovne ustanove za sobom povlači i društvenu marginalizaciju učenika koji pohađaju nastavu u tim ustanovama, što ukazuje na potrebu njihova uključivanja u redovne odgojno-obrazovne ustanove. Počinje se govoriti o potrebi njihove integracije. Proučavanjem nastavnoga procesa u uvjetima integriranog odgoja i obrazovanja uočava se kako učenici s teškoćama uz učenike bez teškoća mogu postizati dobre obrazovne rezultate ako se unutar razreda i škole osigura pozitivna socijalna klima, ako učenici i nastavnici nemaju negativnih stavova o učenicima s teškoćama i mogućnosti njihova obrazovanja u uvjetima integrirane nastave i ako se nastavni program prilagodi mogućnostima učenika. Međutim, učenici s većim teškoćama u razvoju zbog karakteristika svojih teškoća ne mogu savladavati nastavni program u redovnim školama, stoga se obrazuju u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama, kao što je Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb gdje se nastavni proces nastoji prilagoditi njihovim interesima i mogućnostima tako da ga oni mogu savladati i steći određena zanimanja.

Budući da integracija učenika s teškoćama podrazumijeva njihovu promjenu do razine na kojoj će moći sudjelovati u redovnom nastavnom procesu, što se označava kao određeni oblik njihove daljnje marginalizacije, krajem 20. stoljeća sve se više počinje govoriti o potrebi zamjene procesa integracije procesom inkluzije, koji podrazumijeva potpuno uključivanje svih učenika s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav pri čemu njegovo glavno obilježje postaje fleksibilnost nastavnoga procesa. Nastavnik bi u inkluzivnoj nastavi učenicima trebao prenositi znanje u različitim opsezima, ovisno o njihovim doživljajno-spoznajnim mogućnostima, pritom se služeći različitim metodama i sredstvima pri čemu bi se učenik s teškoćama izgubio u heterogenoj grupi učenika. Takav bi model u slučaju svoje

konkretizacije vjerojatno bio najbolji obrazovni model, model u kojem se učenici ne bi izdvajali u posebne grupe, no njegovo je ostvarenje još daleko. Prvi koraci k inkluzivnom obrazovanju leže u promjeni obrazovanja nastavnika, njihovom osposobljavanju za rad s učenicima s teškoćama u okviru studija nastavničkih usmjerenja, kao i osiguravanju dovoljne i kvalitetne edukacijsko-rehabilitacijske podrške u sklopu redovnih škola, što bi sve u budućnosti trebalo nastojati osigurati.

Ovaj rad predstavlja završetak studija fonetike za osposobljavanje fonetičara rehabilitatora u sklopu kojega studenti, pa tako i autor ovoga rada, imaju prilike, osim što ovladavaju tehnikom dijagnostike slušno-govornih poremećaja i rehabilitacijskim postupcima u njihovu ispravljanju, prije svega susresti se s djecom, mladima i odraslim osobama s teškoćama, pobliže ih upoznati, spoznati narav njihovih teškoća i vidjeti kako im se konkretno može pomoći. Studijsko usmjerenje fonetičara rehabilitatora u kombinaciji s nekim nastavničkim studijem, poput kroatistike ili studija stranih jezika, s obzirom na obveznu dvopredmetnost studija fonetike, idealna je podloga za rad u nastavi s učenicima s teškoćama jer tako metodički u svome jezičnom području obrazovani fonetičari rehabilitatori učenicima mogu prenositi znanje na njima najprimjereniji način, stoga bi zanimanje fonetičara rehabilitatora najprije u okvirima hrvatskih zakona, a potom i u nastavno-rehabilitacijskoj praksi trebalo ispravno vrednovati i što je moguće više uključivati ga u stručne timove škola i ustanove za rehabilitaciju slušanja i govora.

Edukacija za rad s osobama s teškoćama u razvoju trebala bi u odgovarajućem opsegu postati i sastavni dio nastavničkih studijskih smjerova na svim fakultetima, od studija kroatistike i stranih jezika do studija fizike, matematike, informatike i drugih predmeta. U vremenu kada se teži integraciji osoba s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove ne može se zanemarivati činjenica o često nedovoljnoj stručnoj osposobljenosti nastavnika za rad s učenicima s teškoćama. Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila pomažu nastavnicima ukazivanjem na karakteristike teškoća učenika i preporukama prilagodbi nastavnoga procesa njihovim mogućnostima, no buduće je nastavnike potrebno tako obrazovati da im se osvijesti činjenica kako djeca s teškoćama postoje, kako njihov broj nije zanemariv i kako moraju biti spremni prilagoditi metode svoga rada učenicima s teškoćama. U okviru metodičkih kolegija nastavničkih studija buduće bi nastavnike trebalo barem na teoretskoj osnovi upoznati s vrstama mogućih teškoća učenika i općenitim prilagodbama nastavnoga rada za pojedinu vrstu i stupanj teškoće učenika, a poželjno i korisno bilo bi im i

omogućiti praćenje nastave u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama, kao i školama u koje su integrirana djeca s posebnim potrebama.

Do trenutka u kojemu će inkluzivno obrazovanje, uz ispunjenje zadanih preduvjeta, postati moguće, posebne odgojno-obrazovne ustanove i dalje će ostvarivati svoju svrhu obrazovanjem, stručnim osposobljavanjem i rehabilitacijom učenika s teškoćama koji se zbog nemogućnosti praćenja redovnog odgojno-obrazovnog programa ne integriraju u redovne škole.

## 11. Sažetak i ključne riječi

Ovim je radom prikazan položaj učenika s teškoćama u razvoju u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, pri čemu je naglasak postavljen na prikaz njihove uključenosti u posebne odgojno-obrazovne ustanove poput Centra za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb.

Kako se učenici s teškoćama nastoje u što većem broju integrirati u redovne škole, navedena su osnovna obilježja procesa integracije u usporedbi s procesom inkluzije koji se nameće odnosno nastoji prikazati kao budućnost zajedničkog odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama i učenika bez teškoća u razvoju. Trenutni položaj učenika s teškoćama u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu uređen je određenim zakonskim aktima pa se u radu donose i pojedine odredbe najvažnijih zakona i pravilnika za učenike s teškoćama te se prikazuje ustroj i djelovanje Centra „Slava Raškaj“ kao posebne odgojno-obrazovne ustanove u kojoj se provodio istraživački dio ovoga rada.

Središnji dio rada usmjeren je na konkretni prikaz rada s učenicima s različitim teškoćama u nastavi hrvatskoga jezika u srednjoj strukovnoj školi Centra. Nakon prikaza nastave književnosti i jezika u redovnim školama opisana je izvedba deset nastavnih sati u trima razredima strukovne škole Centra nakon kojih se donose odgovarajući osvrti te se pokušavaju dati preporuke za njihova poboljšanja, pritom pazeći na karakteristike teškoća učenika koji pohađaju nastavu u određenom razredu.

Na kraju se sažimaju neke od najvažnijih prilagodbi nastavnoga procesa učenicima s teškoćama.

**Ključne riječi:** učenici s teškoćama u razvoju, integracija, inkluzija, zakonski aspekti, Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb, nastava hrvatskoga jezika, prilagodbe, osvrt i preporuke

## 12. Summary and key words

This paper shows the status of the students with developmental disabilities in Croatian education system with special attention given to the representation of students' involvement in special educational institutions such as Center for Training and Education "Slava Raškaj" Zagreb.

Since the great number of students with developmental disabilities is trying to integrate into regular schools, basic features of process of integration are compared to the process of inclusion which is favored, i.e. tends to be presented as the future of joint education of students with disabilities and their peers. As current status of students with developmental disabilities in Croatian education system is defined by certain legislative acts, some provisions of the most important laws and regulations for students with developmental disabilities are given. Moreover, organizational structure and operation of Center for Training and Education "Slava Raškaj" Zagreb is shown and the mentioned centre is represented as a special educational institution in which the research described in the paper was conducted.

The central part of the paper is oriented towards concrete presentation in teaching Croatian Language and Literature to students with various disabilities in vocational secondary school that is part of the Center. Firstly, teaching of Croatian Language and Literature in regular schools is described followed by the description of ten teaching classes conducted in three classes of vocational school that is part of the Center. After that, corresponding reviews are given and some effort is put to propose recommendations for their improvement wherefore the characteristics of disabilities of students who attend classes at a particular level are taken into account.

At the end some of the most important adjustments of educational process in which students with disabilities are taking part are summarized.

**Key words:** students with developmental disabilities, integration, inclusion, law aspects, Educational Center "Slava Raškaj" Zagreb, Croatian language teaching, adjustments, review and recommendations

### 13. Literatura

Addimando, L. i Pepe, A. (2013). Comparison of occupational stress in response to challenging behaviours between general and special education primary teachers in northern Italy. *The international journal of special education*, Vol. 28, 1, 14-26.

Andrijević Gajić, L. i Ivasović, V. (2008). *Gluho/nagluho dijete u redovnom obrazovnom sustavu. Problem ili izazov?* Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhih.

Aras, I. (2000). Vestibularno osjetilo u rehabilitaciji. U *Drugi tečaj za rehabilitaciju djece s umjetnom pužnicom u Poliklinici SUVAG* (str. 139). Zagreb: Poliklinika SUVAG.

Bakota, K., Čilić Burušić, L, Dulčić, A. i Pavičić Dokoza, K. (2012). *Verbotonalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora*. Zagreb: ArTresor naklada.

Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Connolley, S. i Hausstätter, R. S. (2012). Towards a framework for understanding the process of educating the „special“ in special education. *The international journal of special education*, Vol. 27, 2, 181-188.

Das, K. A., Desai, P. I. i Kuyini, B. A. (2013). Inclusive education in India: are the teachers prepared? *The international journal of special education*, Vol. 28, 1, 27-36.

Dulčić, A. (ur.) (2003). *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom.

Fuchs et al. (ur.) (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

Guberina, P. (2010). *Govor i čovjek: verbotonalni sistem*. Zagreb: ArTresor naklada.

Habel, V., Ivasović, V. i Ratkajec, S. (2011). *Izazovi u radu s učenicima s poteškoćama*. Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“.

Hallahan, P. D. i Kauffman, M. J. (2011). *Handbook of special education*. New York: Routledge.



Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2003). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U L. Kiš-Glavaš i R. Fulgosi-Masnjak (ur.), *Do prihvatanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama* (str. 132-179). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama- IDEM.

Jelić, S. (ur.) (1995). *110 godina rada Zemaljskog zavoda za gluhonijemu djecu- obol utemeljenju i razvitku hrvatske defektologije*. Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“.

Jeremić, S. i Pansini, M. (1992). Primarna funkcija sluha. *SUVAG, Vol. 5, 1-2*, 37-41.

Lee, L. D., Miller, F. i Vostal, R. B. (2013). Effects of environmental stimulation on students demonstrating behaviors related to attention deficit/hyperactivity disorder: a review of the literature. *The international journal of special education, Vol. 28, 3*, 32-43.

Linan-Thompson, S. i Vaughn, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The journal of special education, Vol. 37, 3*, 140-147.

Meynert, J. M. (2014). Inclusive education and perceptions of learning facilitators of children with special needs in a school in Sweden. *The international journal of special education, Vol. 29, 2*, 35-52.

Nastavni planovi i programi odgoja i osnovnog školovanja učenika s teškoćama u razvoju. *Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, posebno izdanje, br. 4*, str. 52-53, 77-80. Zagreb, rujan 1996.

Okvirni nastavni programi općeobrazovnih predmeta u srednjim školama. *Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, posebno izdanje, br. 11*, str. 26 – 35. Zagreb, lipanj 1997.

Pansini, M. (1992). Slušni put. *SUVAG, Vol. 5, 1-2*, 27-31.

Pansini, M. (1992). Spaciocepcija govora. *SUVAG, Vol. 5, 1-2*, 53-59.

Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Narodne novine, broj 23 (1991).

Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama i većim teškoćama u razvoju (pročišćeni tekst). Narodne novine, broj 86 (1992).

Pribanić, Lj. (ur.) (2000). *115 godina sustavnog rada na edukaciji i rehabilitaciji djece i mladeži oštećena sluha i 80 godina udruživanja gluhih u Hrvatskoj*. Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“.

Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Rosandić, D. (1988). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Sekulić-Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. U *Društvena istraživanja*, vol. 6, 4-5, str. 537 – 550.

Slavić, D. (2011). *Peljar za tumače: književnost u nastavi*. Zagreb: Profil.

Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (pročišćeni tekst). Narodne novine, broj 126 (2012).

Zećirević, M. (ur.) (2013). *Kamo nakon osnovne škole?* Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.

Internetski izvori:

<http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/dokumenti> (15.4.2014.)

<http://www.hud.hr/w-zakoni/ucenici%20s%20poop.pdf> (1.5.2014.)

<http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=19673> (1.5.2014.)

<http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=13055> (3.8.2014.)

<http://www.mlinarska.hr/content/program-tes> (4.8.2014)

<http://centar-sraskaj-zg.skole.hr/upload/centar-sraskaj-zg/images/static3/1378/attachment/audio-logo.jpg> (8.9.2014.)